قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية



أ.د. صالح ناصر الشويرخ

دراسات ٨



www.kaica.org.sa



دراسات ٨

قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية

أ.د. صالح ناصر الشويرخ





قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية

الطبعة الأولى
١٤٣٨ هـ - ٢٠١٦م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٨هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الشويرخ، صالح ناصر
قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية ./ صالح ناصر الشويرخ - الرياض، ١٤٣٨هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٨-٧-٩٠٨٤٨-٦٠٣-٩٧٨
١ - اللغات-تعليم أ. العنوان
ديوي ٤٠٠,٧ ١٤٣٨/٩٩٣
رقم الإيداع: ١٤٣٨/٩٩٣
ردمك: ٨-٧-٩٠٨٤٨-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف: 4562410 الفاكس: 4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً


بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الكتاب

يشتمل هذا الكتاب على ثلاث قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، موزعة على تسعة فصول. القضية الأولى هي القضية المحورية في الكتاب، حيث إنها تقدم نموذجا حديثا في تعليم اللغة يستند إلى النظريات الحديثة والتوجهات المعاصرة في التعلم والاكتساب اللغوي. وتتعلق القضية الأولى بمنهجية تدريس اللغة الثانية، ويمثلها خمسة فصول: من الفصل الثالث حتى الفصل السابع. والقضية الثانية يمثلها الفصلان الأول والثاني، وتمثل تمهيدا للقضية الأساسية، حيث إنها عبارة عن بعض المرتكزات النظرية المهمة في تعليم اللغة وتعلمها. أما القضية الثالثة، فهي تتعلق بالمعلم والنظرة الحديثة تجاه الوظيفة التي ينبغي أن يقوم بها، وهي معروضة في الفصلين الأخيرين من الكتاب.

القضية الأولى في هذا الكتاب هي جوهر الكتاب، حيث إنها تقدم فكرة حديثة تتعلق بموقف المتخصصين في تعليم اللغة من مفهوم "طريقة التدريس"، حيث هناك عدد كبير من الباحثين الذين يقفون موقفا معاديا لهذا المفهوم، وبل ويرفضونه رفضا تاما، وقد فصلنا في الفصل الثالث الرؤية التي يستند إليها هؤلاء في رفضهم لهذا المصطلح والفكرة التي يقوم عليها هذا المصطلح، وقدمنا عددا من النماذج البديلة في تدريس اللغة. واستكمالا للفصل الثالث، كان موضوع الفصل الرابع تفصيل القول في مدخل المهمة التعلمية، بوصفه أحد أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغة، التي تتخلص من



عيوب مفهوم "الطريقة" وبوصفه أحد المنهجيات التي تستند إلى الرؤى الحديثة في أدوار المعلم والمتعلم في تعليم اللغة. أما الفصل الخامس، فقد كان مخصصا للحديث عن كفاية التقاطع الثقافي وكيفية تدريسها في فصول تعليم اللغة، وذلك لأن هذه الكفاية بدأت تأخذ حيزا بارزا في أدبيات تعليم اللغة، ولأن هناك من يرى أنها ينبغي أن تحل محل الكفاية التواصلية. ولتحقيق المداخل الحديثة في تعليم اللغة، ينبغي أن يلعب المتعلم دورا مختلفا عما كان يلعبه في المذاهب التقليدية، ولذا فقد خصصنا الفصل السادس لمناقشة مفهوم "تدريب المتعلم"، باعتباره أحد الروافد الأساسية لتطبيق مدخل المهمة التعلمية وتدريس كفاية التقاطع الثقافي، اللذين يعتمدان في تطبيقهما على قدرة المتعلم على إدارة تعلمه، وتمكنه من بعض المهارات مثل التقويم الذاتي والوعي الذاتي. والفصل السابع هو الفصل الأخير الممثل للقضية الأولى في هذا الكتاب، وخصصناه للحديث عن ثلاثة مفاهيم مهمة في التعلم اللغوي تعكس البعد الاجتماعي في التعلم اللغوي، وهي الاستثمار والهوية والمجتمعات المتخيلة، إذ لا يمكن أن تنجح أي منهجية في تعليم اللغة لا تنظر إلى التعلم اللغوي على أنه ممارسة اجتماعية تعتمد على المشاركة في المجتمعات الناطقة باللغة الهدف مشاركة فاعلة.

والقضية الثانية في هذا الكتاب هي بعض المنطلقات والمرتكزات النظرية التي ينبغي أخذها بالحسبان عند محاولة التفكير في استحداث أي مدخل أو مذهب في تعليم اللغة، وقد ركزنا على مسألتين أساسيتين أشغلت المتخصصين في تعليم اللغة سنوات طويلة، ولا زال الجدل حولهما قائما، وهما الدخل والخرج اللغويان، والتعلم الصريح والضمني. فموضوع الفصل الأول هو وظيفتا الدخل والخرج اللغويين في تعلم اللغة الثانية، حيث تحدثنا عن ماهية الدخل اللغوي وأهميته وطبيعته ومعالجته، إلى جانب الدخل اللغوي المعدل وطبيعة التفاعل اللغوي، وانتقلنا بعد ذلك للحديث عن الخرج اللغوي، فناقشنا ماهية الخرج اللغوي وأهميته وطبيعته. أما الفصل الثاني فقد انصب اهتمامنا فيه على مذهبي التعلم الضمني والتعلم الصريح، حيث ناقشنا مفهوم التعلم الضمني ومفهوم التعلم الصريح في تعلم اللغة الثانية، كما تحدثنا عن ماهية التعلم الضمني والصريح في علم النفس المعرفي/ الإدراكي، واستعرضنا نتائج الدراسات التي أجريت في هذا السياق. وقمنا بعد ذلك باستعراض نتائج الدراسات المعملية والصفية التي أجريت في سياق تعليم اللغة الثانية للمقارنة بين التعلم الضمني والصريح. إضافة إلى ذلك،



ناقشنا استعمال المعرفة الضمنية والصريحة في اللغة الثانية، وعلاقة نوع التعلم بالصيغة المستهدفة، والفروق العمرية والسياقية. وختمنا الفصل بمجموعة من الاقتراحات المتعلقة بالبحوث المستقبلية في هذا المجال.

والقضية الثالثة والأخيرة تتصل بالمعلم، حيث خصصنا الفصل الثامن للحديث عن الإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة الذي يعد الآن عنصرا محوريا في فهم عملية التدريس والكشف عن أسرارها، فتطبيق المداخل الحديثة في تدريس اللغة يعتمد على فهمنا لما يعتقده المعلم ويعرفه ويؤمن به وعلاقة ذلك بالممارسة الصفية، وذلك لأن المعلم يلعب دورا محوريا في تشكيل الأحداث الصفية والتأثير فيها. أما موضوع الفصل التاسع فهو هوية المعلم، وهو من المفاهيم الحديثة التي بدأت تسترعي انتباه المتخصصين في تعليم اللغة، حيث تحدثنا في هذا الفصل عن طبيعة هوية المعلم وأسباب الاهتمام بها، إلى جانب كيفية بناء هوية المعلم وتشكلها.

إن الجمهور الرئيسي للكتاب هم المتخصصون في تعليم اللغة الثانية أيا كانت والمتخصصون في اللسانيات التطبيقية المهتمون بتعليم اللغة الثانية، إلى جانب طلاب وطالبات الدراسات العليا في أقسام تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وأقسام اللسانيات واللسانيات التطبيقية. ويمكن للقارئ أن يقرأ الكتاب مبتدأً بالفصل الأول ومنتهيا بالفصل التاسع، كما يمكنه، من ناحية أخرى، أن يبدأ بأي فصل يريد، حيث إنني صممت كل فصل قائما بذاته، بحيث يمكن للقارئ أن يتنقل بين فصول الكتاب بالطريقة التي تناسبه وتحقق أهدافه.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الفصل الأول

وظيفتا الدخل والخرج اللغويين في التعلم اللغوي

مقدمة

إن موضوع هذا الفصل هو الدخل والخرج اللغويين، اللذان يعتبران من المتغيرات الخارجية ومن المتطلبات الأساسية في الاكتساب اللغوي، حيث سنناقش طبيعة كلا منهما وأهميتهما ووظيفتهما في التعلم اللغوي، مع التركيز على الآليات التي تسهل استيعاب الدخل اللغوي، وإنتاج الخرج اللغوي.

الدخل اللغوي

إن أحد أهم المداخل في دراسة اكتساب اللغة الثانية مذهب الدخل اللغوي Input والتفاعل التداولي Interaction، الذي يعد أحد المداخل المعرفية/ الإدراكية في الاكتساب اللغوي. ونقطة الانطلاق في هذا المذهب تتمثل في الافتراض بأن الضغوطات التواصلية هي ما يحفز التعلم اللغوي، ولذا يركز أصحاب هذا المذهب على العلاقة بين التواصل والاكتساب اللغوي وعلى الآليات التي تربط بينهما كالملاحظة والانتباه. وهناك رؤيتان في أدبيات الاكتساب اللغوي تتعلقان بالتعلم اللغوي، الرؤية الأولى ترى أن التعلم اللغوي عملية طبيعية Nature، حيث يتمتع المتعلم (سواء أكان طفلاً يتعلم لغته الأولى أم راشداً يتعلم لغة ثانية) بمعرفة لغوية فطرية تسعفه في المواقف التعلمية المختلفة. أما



الرؤية الثانية فهي ترى أن التعلم اللغوي عملية تطبعية Nurture، إذ يصر أصحاب هذه الرؤية على أن النمو اللغوي مرتبط بالبيئة التعليمية أي بالتفاعل اللغوي الذي ينخرط فيه المتعلم.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام: كيف يمكن لمتعلم اللغة أن يحصل على أنواع معينة من المعارف ويتقنها دون أن يدرسها على نحو صريح أو دون أن يتعرض لها بطريقة مباشرة؟ ويؤكد أصحاب الرؤية الطبيعية على أن المتعلمين خاصة الأطفال منهم يولدون وهم مزودون ببنية لغوية (يطلق عليها النحو العالمي Universal Grammar) تسمح لهم بتعلم اللغة (Chomsky, 1981). وهناك سؤال آخر يطرح نفسه يتعلق بالدخل اللغوي: كيف يمكن أن يتعلم الأطفال مجموعة معقدة من القواعد التجريدية عندما يكون الدخل اللغوي خالياً من أي شواهد تتصل بهذه القواعد التجريدية؟ فإذا كان الدخل اللغوي لا يوفر المعلومات اللازمة التي تساعد في استنباط القواعد التجريدية، فلابد أن يكون هناك شيء آخر مضافاً إلى الدخل اللغوي يستعمله الأطفال في صياغة القواعد. وهناك من يرى أن النحو العالمي قدرة لغوية فطرية تقيد اللغة التي يمكن ابتكارها. وعلى الرغم من وجود خلاف كبير حول طبيعة النحو العالمي، فهناك اتفاق واسع بين اللغويين على أن هناك نوعاً من المعرفة اللغوية الفطرية التي يملكها الأطفال منذ ولادتهم، رغم أن الموقف في اكتساب اللغة الثانية لازال يكتنفه الكثير من الغموض (انظر على سبيل المثال Bely-Vroman, 1989, 1990, Schachter, 1988, 1991).

أهمية الدخل اللغوي

يعتبر مفهوم الدخل اللغوي من المفاهيم المحورية في اكتساب اللغة الثانية، فلا يمكن لأي شخص أن يتعلم لغة ما دون أن يتعرض لدخل لغوي أيا كان نوعه (Gass, 1997).فالدخل اللغوي أو الدخل اللغوي المفهوم comprehensible input كما يصفه (Krashen, 1981) من المتطلبات الأساسية في تعلم اللغة الثانية. وعلى الرغم من ذلك، فقد تفاوتت نظرة مذاهب اكتساب اللغة للدخل اللغوي، ففي نظرية النحو العالمي يعتبر الدخل اللغوي عاملا ثانويا في عملية الاكتساب، مع إعطاء الأولوية للقدرة الفطرية التي يمتلكها الإنسان، بالمقابل فإن للدخل اللغوي في نظريات الدخل اللغوي والدخل اللغوي / التفاعل، ومعالجة المعلومات أولوية مطلقة (Ellis, 2008). ومع



ذلك، فجميع نظريات اكتساب اللغة الثانية تعترف بأهمية الدخل اللغوي واستحالة تعلم اللغة بدونه. فالنظرية السلوكية تعتبر الدخل اللغوي أحد العوامل الخارجية الأساسية في التعلم اللغوي، وتشدد على العلاقة بين الدخل اللغوي والخرج اللغوي، فالدخل اللغوي هو المثير والخرج اللغوي هو الاستجابة. أما النظريات الذهنية فهي تؤمن بحاجة التعلم اللغوي إلى الدخل اللغوي الذي تعتبره مجرد مثير يحرك المعرفة الفطرية التي يملكها الإنسان. بالمقابل، تشدد النظريات التفاعلية على أهمية كل من الدخل اللغوي وعمليات المعالجة اللغوية الداخلية، فهي ترى أن تعلم اللغة ينتج من التفاعل بين القدرات الذهنية عند المتعلم والبيئة اللغوية بما فيها الدخل اللغوي، باعتبار أنها تؤثر في آليات التعلم وتتأثر بها.

طبيعة الدخل اللغوي

يكثر الحديث في أدبيات اكتساب اللغة الثانية عن طبيعة الدخل اللغوي، ويفرق (Corder, 1967) في هذا السياق بين الدخل اللغوي الذي يتلقاه المتعلم، والمحصول اللغوي Intake الذي يمثل الجزء الذي يستوعبه المتعلم من الدخل اللغوي ويصبح جزءا من اللغة المرحلية عند المتعلم. وتؤيد ذلك (Gass, 1997) التي ترى أن الأولوية تجب أن تعطى للدخل اللغوي الذي استوعبه المتعلم فهو الجزء الذي يساعد في تحقيق عملية اكتساب اللغة ويعززها.

من ناحية أخرى، يشدد بعض المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية (Ellis, 1999; Long, 1996) على أن الدخل اللغوي الذي يستقبله المتعلم قد يتعرض لشيء من التعديل والتغيير بهدف مساعدة المتعلم على استيعاب هذا الدخل، وقد قسم (Park, 2002) الدخل اللغوي بناء على ذلك إلى ثلاثة أنواع: الدخل اللغوي المعدل مسبقا pre-modified input، والدخل اللغوي المعدل تفاعليا interactionally modified input، والخرج اللغوي المعدل modified output. والدخل اللغوي المعدل مسبقا هو الدخل اللغوي الذي تعرض لشيء من التعديل قبل أن يستقبله المتعلم، في حين أن الدخل اللغوي المعدل تفاعليا هو الدخل اللغوي الذي دخله شيء من التعديل أثناء التحادث مع الناطق الأصلي أو مع متعلم آخر ذي كفاية لغوية مرتفعة بهدف تحسين الاستيعاب، أما الخرج اللغوي المعدل فهو تعديل الخرج اللغوي للمساعدة في استيعابه، فهو يمثل



نوعا من الدخل اللغوي الذي يتلقاه المتعلم. ولعل من الأهمية بمكان الإشارة إلى مفهوم الدخل اللغوي غير المفهوم incomprehensible input الذي جاء به (White, 1987)، حيث يشير إلى أن متعلم اللغة قد يتعرض لدخل لغوي غير مفهوم بسبب عجز نظامه اللغوي عن تحليل بعض التراكيب والصيغ اللغوية التي يشتمل عليها الدخل اللغوي، وهو يرى أن هذا النوع من الدخل اللغوي مفيد لعملية الاكتساب اللغوي، لأنه يدفع المتعلم إلى محاولة تعديل نظامه اللغوي ليستوعب التراكيب والصيغ الجديدة.

وقد كان لـ(Ferguson, 1971, 1975) قدم السبق في دراسة خصائص الدخل اللغوي في السبعينات، وذلك من خلال دراسته لنوعين من أنواع الضروب اللغوية registers وهي محاكاة الأطفال baby-talk، وهي تعني الكلام الموجه للأطفال، ومحاكاة الأجنبي foreigner-talk، وهي تعني الكلام الموجه لغير الناطقين باللغة، وقد كانت دراساته وصفية تهدف إلى الكشف عن مواطن التشابه بين هذين النوعين من الكلام، حيث أظهرت النتائج أن هناك مجموعة من التعديلات اللغوية التي يقوم بها المتحدث في سبيل مساعدة المستمع على فهم محتوى الكلام. فعلى سبيل المثال، يميل الكلام إلى البطء، مع المبالغة في استعمال التنغيم وتبسيط النحو (من ذلك استعمال جملتين بدلا من جملة واحدة طويلة باستعمال أداة الصلة)، إضافة إلى استعمال مفردات بسيطة. ولكن يجب التنبه إلى أن العلاقة بين محاكاة الأطفال واكتساب اللغة عند الأطفال ليست علاقة مباشرة كما توحي بذلك نتائج بعض الدراسات، حيث يؤكد (Pine, 1994: 15) أن الأمهات يستخدمن هذا النوع من الخطاب بهدف مساعدة أطفالهن على الاندماج في المحادثات وليس بهدف تدريس أطفالهن اللغة. كما يدعو (Richards, 1994) إلى ضرورة توخي الحذر عند تفسير نتائج هذه الدراسات بسبب بعض المشكلات المنهجية التي تعاني منها. وقبل الخوض بالتفصيل في الدخل اللغوي المعدل، سوف نفصل الحديث في استراتيجيات معالجة الدخل اللغوي.

معالجة الدخل اللغوي

إن استقبال الدخل اللغوي ومعالجته من المتطلبات الأساسية في التعلم اللغوي، وهناك اتفاق بين المتخصصين في تعليم اللغة على أن الاستيعاب مهارة نشطة وليست خاملة، فهي ليست عملية تسجيل، بل هي عملية بناء نماذج (Andersen & Lynch, 1988)، حيث يشدد (Rost, 1990) على أن الاستماع ليست مجرد عملية استيعاب



تعتمد على فك رموز الدخل اللغوي، بل هي عملية تتضمن تفسيرا للمعاني واختبارا للفرضيات، يسعى المستمع من خلالها إلى بناء قناعات مشتركة مع الآخرين وليس مجرد الوصول إلى معارف مشتركة (Brown, 1995). ويفرق (Goffman, 1981) في هذا الصدد بين ثلاثة أدوار للمستمع، الأول هو المستمع الذي لا تعتبر مشاركته في العملية التفاعلية مطلوبة، وإنما هو يقوم بمجرد دور السامع لا المستمع overhearer. بالمقابل، هناك مستمع تعتبر مشاركته مهمة، وهو إما أن يكون الشخص الموجه له الكلام addressee أو الشخص السامع غير الموجه له الكلام hearer، علما بأن دور المستمع يؤثر في الاستيعاب. وقد وجد (Schober & Clark, 1989) في دراسة طبقاها على ناطقين أصليين، على سبيل المثال، أن المستمع الموجه له الكلام addressee كان أكثر كفاءة في أداء مهمة تحديد الأشياء من السامعين. وقد يكون هذا بسبب أن الشخص الموجه له الكلام يكون قادرا على التفاعل مع المتكلم، ومن ثم قادرا على بناء رؤية مشتركة ويتحكم في تدفق المعلومات الجديدة، أما السامع فهو يعتمد بالكامل على قدرة المتكلم في التنبؤ بكيفية تقديم المعلومات ونوعها وزمنها. علاوة على ذلك، يرى (Andersen & Lynch, 1988) أن الاستيعاب يتضمن درجات متعددة من الفهم، فعلى على الطرف الأول يقع عدم الاستيعاب الكلي، أي أن المستمع غير قادر على فصل مكونات السيل المتواصل من الكلام، في حين يقف على الطرف الآخر الاستيعاب الناجح، أي أن المستمع فهم الرسالة فهماً كاملاً وأنه قادر على بناء تفسير متماسك لها، بينما هناك مستويات متوسطة من الاستيعاب تظهر عندما يتمكن المستمع من سماع الكلمات ولكنه غير قادر على فهمها فهما كاملا.

ويشير (Clark & Clark, 1977) إلى أن الناطق الأصلي يعتمد عند الاستماع إلى دخل لغوي ما على عدد من استراتيجيات الاستيعاب comprehension strategies، حيث يركز الباحثان على كيفية توظيف الاستراتيجيات النحوية والدلالية لاستخلاص معنى ما يستمع إليه بطريقة ارتجالية نوعا ما. وقد تمكن الباحثان من توصيف عدد من الاستراتيجيات الاستيعابية النحوية والدلالية، مثل: ١) عند مصادفة أدوات التعريف والتنكير (مثل a, an, the) أو المحددات الكمية (مثل some, all, many)، فإن ذلك يعني بداية جملة اسمية، ٢) عند مصادفة أدوات عطف تنسيقية (مثل and, or, but)، فإن الجملة التالية تشبه الجملة التي قبلها، ٣) استعمال الكلمات التي تدل على المحتوى في استنباط المعنى. ويشدد (Clark & Clark, 1977) على أن استعمال هذه الاستراتيجيات



مسألة نسبية، فالمستمع لا يتبع نموذجا محددا يعتمد عليه في تحليل المسموع تحليلا شاملا، وإنما يستعمل مجموعة من الوسائل التي تزيد من فرص فك رموز المعنى المقصود. بعبارة أخرى، فالمستمع لا يقوم بتوظيف نموذج لغوي لاستخلاص المعنى بطريقة واضحة لا لبس فيها، وإنما هو يحاول التغلب على مشكلة معالجة اللغة في وقت سماعها من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي قد تكون فعالة دون أن يكون ذلك مضمونا.

من ناحية أخرى، قام (Anderson & Lynch, 1988) بتطوير نموذج لعملية الاستيعاب أشمل وأوسع من استراتيجيات الاستيعاب التي اقترحها (Clark & Clark, 1977)، حيث يرى Anderson و Lynch أن الناطق الأصلي يعتمد في عملية الاستيعاب على ثلاثة مصادر من المعرفة: ١) معارف أطرية أو نسقية schematic knowledge وهي تشمل خلفيات معلوماتية (حقيقية، واجتماعية/ ثقافية) ومعارف إجرائية (كيفية توظيف هذه المعارف في الخطاب اللغوي) ، ٢) معارف سياقية contextual knowledge وهي تشمل معارف تتصل بالموقف (المحيط المادي، والمشاركين ونحو ذلك) ومعارف تتصل بمصاحبات النص (ماذا قيل، وماذا سيقال) ، ٣) معارف لغوية systematic knowledge وهي تشمل معارف نحوية وصرفية ودلالية.

وعند مقارنة هذا النموذج باستراتيجيات الاستيعاب التي اقترحها (Clark & Clark, 1977)، نجد أن استراتيجيات الاستيعاب تركز على المعارف اللغوية التي تمنح المستمع فرصة لتخمين المعنى، أما نموذج (Anderson & Lynch, 1988) فهو يفترض أن المستمع لا يقتصر، عند محاولته استخلاص المعنى، على المصادر اللغوية، بل هو يلجأ إلى توظيف معارف أخرى تتعلق بالسياق والمعلومات السابقة. فلاستيعاب الدخل اللغوي، يقوم المرء عادة بتوظيف معارفه السابقة، حيث تشير بحوث علم النفس الإدراكي إلى أن المتعلم يملك أطرا عامة schemata، وهي عبارة عن أبنية عقلية تنظم معارفه المتصلة بالعالم والتي يعتمد عليها في تفسير النصوص، فعلى سبيل المثال وجد (Andersen, Reynolds, Schallert & Goetz, 1977) أن المتعلمين عندما يقدم لهم مجموعة من العناوين المختلفة لنص ما فإنهم يفسرون النص تفسيرات مختلفة بما يتفق مع العنوان المقدم لهم. علاوة على ذلك، هناك فرق بين الأطر المتعلقة بالمحتوى content schemata والأطر الشكلية formal schemata. فالأولى أبنية عامة تنظم معلوماتنا حول العالم، أما الثانية فهو أبنية تمثل معارفنا حول الطرق التي يمكن من خلالها تنظيم



المعلومات النصية. وهذا يعني أن مستقبل الدخل اللغوي لا يعتمد بشكل حصري على طبيعة الأصوات التي يسمعها لاستخلاص المعنى، وإنما يحاول ربط ما يسمعه بما يعرفه سابقا، مما يجعله قادرا على استخلاص المعنى بشكل أكثر فاعلية. كما يحاول المستمع أن يربط الرسالة التي سمعها بالأشياء التي ربما قيلت قبل ذلك مع الأخذ بالحسبان السياق، مما يمكنه من تخفيض المعاني المحتملة التي تواجهه. وبهذا، تكون عملية استيعاب الدخل اللغوي مزيجا من العمليات التصاعدية bottom-up processes والعمليات التنازلية top-down processes (Eskey, 1988)، علما بأن التوظيف الفعال للعمليات التنازلية يقلل من الاعتماد على المثيرات السمعية والبصرية.

إن النموذج التنازلي ينظر لعملية الاستيعاب على أنها تنتج من جلب المستمع للأطر وتطبيقها على النص، أما النموذج التصاعدي فهو يشدد على قدرة المستمع على تحديد المكونات اللغوية (الأصوات والعناصر الدلالية والتراكيب النحوية) في النص وتوظيفها في فهم النص. ويشير (Richards, 1990) إلى أن الاستماع يتضمن عمليات معالجة متنوعة المستويات تشمل كلا من تنشيط الأطر وتحديد المكونات. والواقع أن المعالجة التنازلية لا يمكن تنفيذها بمهارة إلا إذا كان المستمع قادراً على إدراك المكونات اللغوية بطريقة آلية، ومن ثم توفير وقت كاف للمعالجة العالية المتضمنة الأطر المعرفية. وعليه فإن مستعملي اللغة الذين يجدون صعوبة في معالجة النص لغوياً قد لا يكونون قادرين على الانهماك بفاعلية في المعالجة التنازلية، وهذا الموقف هو ما يصادف كثيراً من متعلمي اللغة الثانية، وقد وجد (Goh, 2000) أن هذه المشكلة تكون أكثر حدة مع متعلمي اللغة ذوي القدرات المتدنية، وسببه أن المتعلمين لديهم قدرة محدودة على المعالجة اللغوية ومن ثم فهم يواجهون صعوبات في التنبه للشكل والمعنى في آن واحد. إضافة إلى ذلك، وجد (Buck, 1991) أن المتعلم إذا فشل في تعديل التفسير الذي حصل عليه من المذهب التنازلي من خلال مراقبة المعلومات المتدفقة، فإنه سوف يواجه مشكلات تواصلية كبيرة. كما وجد (Tsui & Fullilove, 1998) في اختبار استماع في هونج كونج أن المتعلمين أصحاب الدرجات المرتفعة كانوا أفضل من المتعلمين أصحاب الدرجات المنخفضة في فهم النصوص عندما تكون الأطر المعرفية التي تم تنشيطها في بداية النص متسقة مع بقية النص، بعبارة أخرى كان المتعلمون أصحاب الدرجات المرتفعة أفضل من المتعلمين أصحاب الدرجات المنخفضة في تعديل تفسيراتهم الأولية



للنصوص. إن هذه الدراسات تقدم أدلة على أهمية النموذج التفاعلي للاستماع، علما بأن مصطلحي التنازل والتصاعد فيهما شيء من الغموض، كما أن التفاعل بينهما غير واضح (Flowerdew, 1994).

وينبه (Skehan, 2001: 78) في هذا الصدد إلى مسألة في غاية الأهمية، حيث يقرر أنه إذا كانت عملية الاستيعاب تعتمد على الاستعمال الفعال للاستراتيجيات وعلى القدرة على ربط الدخل اللغوي بالسياق، فهي إذاً مهارة مستقلة، نموها قد لا ينتقل إلى المجالات الأخرى بشكل آلي. فالمستوعب الجيد في نظره قد يكون مستعملا جيدا للاستراتيجيات المناسبة، لكنه ليس بالضرورة ماهرا في استخلاص المعارف النحوية من الدخل اللغوي التي يتلقاه.

وهناك مسألة في غاية الأهمية وهي وظيفة استيعاب الدخل اللغوي في الاكتساب، إذ يجب أن نفرق بين الدخل اللغوي الذي يؤدي وظيفة المحصول اللغوي المحقق للاستيعاب، والدخل اللغوي الذي يؤدي وظيفة المحصول اللغوي المحقق للتعلم. وترى (White, 1987) في هذا الصدد أن الدخل اللغوي المبسط المفيد للاستيعاب قد لا يكون مفيداً للاكتساب لأنه يحرم المتعلم من معلومات أساسية حول اللغة الهدف. كما يشدد (Sharwood Smith, 1986) على أن الاكتساب يتحقق إذا اكتشف المتعلم أن التمثيل البنائي الظاهري للدخل اللغوي الذي بحوزته لا ينطبق على التمثيل الدلالي الذي يتطلبه الموقف، فالتعلم لن يحدث إذا اعتمد المتعلم على نحو كلي على المعالجة التنازلية من خلال توظيف الدخل غير اللغوي لأن هناك حاجة للمعالجة التصاعدية. ويؤكد ذلك، (Faerch & Kasper, 1986)، حيث يقرران أن التعديلات التفاعلية للدخل اللغوي تؤدي إلى الاكتساب في حالة واحدة، وهي أن يدرك المتعلم أن أي فجوة في الفهم مصدرها ليس فشل المتكلم في إفهامه (أي المتعلم)، ولكن مصدر ذلك هو قصور المعرفة اللغوية عند المتعلم، كما يشددان على أن ليس كل المشكلات التواصلية، حتى وإن تم مناقشتها مناقشة وافية، تسهم في الاكتساب اللغوي.

بالمقابل، هناك من يرى أن الدخل اللغوي المبسط ليس نموذجا لغويا ثابتا جامدا، بل إن درجة تعقيده تزداد تدريجيا بما يتناسب مع الكفاية اللغوية للمتعلمين (Henzel, 1979)، وعليه فهو (أي الدخل اللغوي المبسط) لا يحرم المتعلمين تماماً من الدخل اللغوي اللازم لحصول الاكتساب. علاوة على ذلك، يفرق (Robinson, 1995) بين نوعين من نماذج



معالجة المعلومات المتصلة باكتساب اللغة الثانية، فالأول هو نماذج الفلترة filter models التي تتميز بأنها تعالج المعلومات بطريقة تسلسلية ويكون الانتباه فيها انتقائيا، أما النوع الثاني فهو نماذج القدرة capacity models التي تسمح بالمعالجة الموازية للمعلومات مع إمكانية توزيع الانتباه على المهمتين في آن واحد، بمعنى أن نماذج القدرة تسمح بالمعالجة المزدوجة اللازمة للاستيعاب والاكتساب، رغم وجود بعض الشكوك في قدرة الأفراد على التركيز على الشكل والمعنى في آن واحد (VanPatten, 1990).

الدخل اللغوي المعدل

إن غالبية الجدل المتعلق بعلاقة الكلام المبسط بالاكتساب جرى في أدبيات لغة الطفل، ويشير (Pine, 1994: 24) في هذا الصدد إلى أن وظيفة الكلام الموجه للطفل تختلف حسب المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل، فالمهمة الأساسية التي تواجه الطفل في المراحل الأولى تتمثل في تعلم المفردات والصيغ الدلالية البسيطة والوظائف التداولية، ولعل الكلام المبسط مناسب لهذه المهمة، بالمقابل، عندما تصبح مهمة الطفل اللغوية أكثر تعقيدا ويبدأ التركيز على المسائل النحوية والصرفية، فالطفل بحاجة إلى استقبال خطاب أكثر تعقيدا من الكلام المبسط.

والموقف في مجال تعلم اللغة الثانية لا يختلف كثيرا فيما يتعلق بطبيعة الخطاب المعدل، فأحد أهم وظائف تعديل الكلام جعل اللغة مفهومة (Kleifgen, 1985)، أي أن المتحدث يقوم بإجراء بعض التعديلات فيما يتلفظ به بهدف مساعدة المستمع على استيعاب المعنى مع مراعاة مستوى الكفاية اللغوية للمستمع. بالمقابل، تشير بعض الدراسات إلى أن تبسيط الدخل اللغوي قد لا يؤدي بالضرورة إلى مزيد من الاستيعاب، ففي الدراسة التي أجراها (Yano, Long & Ross, 1994) حول الدخل اللغوي المبسط والدخل اللغوي المطول، لم يجد الباحثون أي فروقات في الاستيعاب، مما قد يعني أن التفصيلات الدلالية المتوفرة في النصوص المطولة، وهي سمة تفتقدها النصوص المبسطة، ساعدت المتعلمين على استنباط المعنى من النص. ويؤكد ذلك عدد من الباحثين (Parker & Chaudron, 1987; Kong, 2007; Urano, 2002) الذين يشددون على أن تعديل الدخل اللغوي من خلال الإضافة والتفصيل أكثر فاعلية في الاستيعاب والتعلم من تعديل الدخل اللغوي من خلاله تبسيطه.

من ناحية أخرى، بدأ الباحثون بعد ذلك بالتركيز على بنية المحادثة conversational



structure، ويعتبر (Wagner-Gough & Hatch, 1975) أول من حاول دراسة وظيفة المحادثة في تطور اللغة الثانية، ومن ثم تلا ذلك أعمال (Long, 1980) الريادية الذي قام بإجراء تعديلات على مفهوم بنية المحادثة، حيث أثبت أن هناك اختلافات بين المحادثات التي تجمع الناطق الأصلي مع المتحدث الأجنبي والمحادثات التي تجمع الناطق الأصلي مع الناطق الأصلي. فهو يرى أن القضية لا تقتصر على مجرد التعديلات التي يجريها الناطق الأصلي، بل يجب النظر إلى البنية التفاعلية interactional structure نفسها. فالمحادثات التي تجمع الناطق الأصلي مع المتحدث الأجنبي تتميز، عند مقارنتها بالمحادثات التي تجمع الناطق الأصلي مع الناطق الأصلي، بعدد من التعديلات التفاعلية interactional modifications، ومن ذلك ما يسميه Long التوكيد confirmation check (أن يقوم أحد المحاورين بالتأكد من فهم ما قاله محاوره)، والتحقق comprehension check (أن يقوم المتحدث بالتحقق من فهم محاوره لما قاله)، والاستيضاح clarification request (أن يطلب المستمع من المتحدث مزيدا من التوضيح).

طبيعة التفاعل اللغوي

تكاثرت فيما بعد البحوث التي تهدف إلى تقصي البنية التفاعلية للمحادثات (من ذلك Gass & Varonis, 1985, 1989; Long, 1981, 1983; Pica, 1987, 1988)، حيث كان تركيز هذه الدراسات منصبا على وظيفة التفاعل النقاشي negotiated interaction بين الناطق الأصلي والمتحدث الأجنبي أو بين غير الناطقين الأصليين فيما بينهم في تطور اللغة الثانية. وقد كانت هذه الدراسات تنظر للتفاعل التداولي على أنه يشكل الأساس للنمو اللغوي وليس مجرد وسيلة لممارسة بعض الخصائص اللغوية، وهو ما يعبر عنه (Long, 1996) في فرضية التفاعل Interaction Hypothesis التي طورها، حيث يقرر أن النقاش المنصب على المعنى negotiation for meaning، خاصة النقاش الذي يتسبب في بعض التعديلات التي يقوم بها الناطق الأصلي أو المحاور الأكثر كفاءة، تسهل عملية الاكتساب لأنها تربط الدخل اللغوي بمدارك المتعلم الداخلية (خاصة الانتباه الانتقائي) وبالخرج اللغوي بطريقة مثمرة. علاوة على ذلك، يشدد (Long, 1996: 414) على أن الإسهامات البيئية في اكتساب اللغة تتحقق من خلال الانتباه الانتقائي وجهود المتعلم في تطوير قدرته على المعالجة في اللغة الثانية، وأن هذه المصادر تتحقق من خلال



النقاش المنصب على المعنى، فهو يرى أن التغذية الراجعة التي يتحصل عليها المتعلم أثناء النقاش قد تساعد عملية التعلم اللغوي خاصة تعلم المفردات وبعض الجوانب النحوية والصرفية.

وبناء على ذلك، يمكننا القول إن مصادر الانتباه عند المتعلم تتوجه أثناء العمل النقاشي المركز إلى التناقض بين ما يعرفه عن اللغة الهدف وحقيقة اللغة الهدف، وإلى أيضا بعض الجوانب المتعلقة باللغة الهدف التي ينقصه بعض المعلومات عنها. فالتعلم الحادث أثناء التفاعل أو النقاش قد يكون خطوة أولية في التعلم، أي أنها أداة شحن وتحفيز (Gass, 1997)، فهي تمثل سياق مرحلي في التعلم وليست تعلما حقيقيا.

إن الفكرة السابقة تقودنا إلى قضية مهمة وهي علاقة التفاعل بالتعلم، وهي من القضايا التي شغلت المتخصصين في الاكتساب اللغوي، فقد حاول بعض الباحثين إيجاد علاقة مباشرة وصريحة بين التفاعل والتعلم، وهي مهمة ليست بتلك السهولة، وذلك بسبب صعوبة الاطلاع على جميع الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم وصعوبة ملاحظة جميع التفاعلات التي يشارك فيها. ويشكك بعض الباحثين في وجود علاقة إيجابية بين التفاعل والتعلم، حيث أظهرت نتيجة الدراسة التي قامت بها (Sato, 1986, 1990) على طفلين فيتناميين يتعلمان اللغة الإنجليزية أن التفاعل لم يؤد إلى تطور لغة الطفلين، خاصة في بعض التراكيب والصيغ النحوية/ الصرفية، حيث تشير Sato إلى أن فشل هذين الطفلين في تعلم صيغة الزمن الماضي يعود إلى طبيعة هذه الصيغة، إذ يمكن معرفة الزمن دون الحاجة إلى إدراك صيغة الفعل. بالمقابل، قام (Loschky, 1994) بدراسة أثر الدخل اللغوي والتفاعل في تذكر المفردات واستيعاب معانيها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النقاش كان له أثر إيجابي في الاستيعاب دون التذكر. أما الدراسة التي أجراها (Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994) حول دور النقاش في تعلم المفردات وترتيب الكلمات، فقد بينت نتائجها أن الدخل اللغوي المعدل تفاعليا أدى إلى معدلات استيعابية مرتفعة وإلى اكتساب مزيد من المفردات الجديدة.

وهناك دراستان يجب التوقف عندهما في هذا السياق بسبب تشابه أهدافهما، فكلتا الدراستين كانتا تهدفان إلى تقصي أثر التفاعل في التطور اللغوي، وبسبب كذلك أنهما يمثلان التطور الحاصل في دراسة هذه المسألة. والدراسة الأولى هي دراسة (Gass



(& Varonis, 1994)، التي كانت تهدف إلى الكشف عن أثر الدخل اللغوي المعدل والتفاعل في تحسين الاستيعاب والإنتاج عند متعلمي اللغة الثانية، وكذلك الكشف عن أثر التفاعل في تحسين الاستيعاب عند الناطق الأصلي. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٦ ناطقا أصليا باللغة الإنجليزية و١٦ متحدثا أجنبيا يمثلون لغات مختلفة، وقد وزع الباحثان العينة إلى ١٦ مجموعة زوجية، مع تقسيم هذه المجموعات إلى مجموعتين فرعيتين: الأولى تتعرض لدخل لغوي معدل والثانية تتعرض لدخل لغوي غير معدل، حيث تختلف هذه المجموعات في نوع الدخل اللغوي الذي تتعرض له في بداية المهمة، ومن ثم تم تقسيم هاتين المجموعتين المكونة من ٨ مجموعات زوجية إلى مجموعتين فرعيتين، حيث يتمثل الفرق بينهما في مدى السماح لهما بالتفاعل في الجزء الأول من المهمة. وقد كانت نتيجة هذه الدراسة على النحو التالي: ١) أدى الدخل اللغوي المعدل إلى تحسين الاستيعاب عند متعلمي اللغة الثانية بشكل يفوق الدخل اللغوي غير المعدل ، ٢) أدى التفاعل إلى تحسين الاستيعاب عند متعلمي اللغة الثانية دون الناطقين الأصليين ، ٣) التفاعل المسبق أدى إلى تحسين الإنتاج عند متعلمي اللغة الثانية، في حين أن الدخل اللغوي المعدل مسبقا لم يؤد إلى تحسين الإنتاج عند متعلمي اللغة الثانية. وبناء على ذلك، يرى الباحثان أن هناك أدلة على أن للتفاعل أثرا في إنتاج اللغة الثانية، دون الزعم بحدوث التعلم.

أما الدراسة الثانية فهي دراسة (MacKey, 1999)، التي كانت تهدف إلى تقصي مدى تأثير التفاعل أثناء المحادثات في تطور اللغة الثانية، ومدى علاقة النواتج النهائية بطبيعة التفاعل الحادث أثناء المحادثات وبدرجة اندماج المتعلم في أداء المهمة. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٤ متعلما للغة الإنجليزية لغة ثانية و٦ ناطقين أصليين، وقد قسمت الباحثة العينة إلى خمس مجموعات: الأولى تكونت من ناطقين أصليين ومتعلمين قاموا بتنفيذ مهمة سمح فيها بالتفاعل، والثانية تكونت من ناطقين أصليين ومتعلمين قاموا بتنفيذ مهمة سمح فيها بالتفاعل، لكنها تختلف في مستوى الطلاب في الصيغة المستهدفة (صيغة الاستفهام)، فهم أقل من المجموعة الأولى في إجادة الصيغة المستهدفة، والثالثة تكونت من ٧ متعلمين كانت وظيفتهم ملاحظة التفاعل دون المشاركة، والمجموعة الرابعة تكونت من ناطقين أصليين ومتعلمين نفذت نفس المهمة ولكن الدخل اللغوي



الصادر من الناطقين الأصليين خضع للتعديل المسبق، والمجموعة الخامسة هي مجموعة ضابطة، علما بأن المجموعات الخمس خضعت لعدة اختبارات بعدية. وقد كانت نتائج الدراسة على النحو التالي: ١) كان أداء المجموعتين التفاعليتين أفضل من بقية المجموعات، مع بقاء هذا الأثر في الاختبارات البعدية المؤجلة ، ٢) تحسن أداء المجموعات جميعها في استعمال صيغة الاستفهام، ولكن المجموعات الثلاث الأولى تفوقت في جميع الاختبارات البعدية، مما دفع MacKey إلى القول بأن التفاعل يؤدي إلى تطور لغة المتعلم.

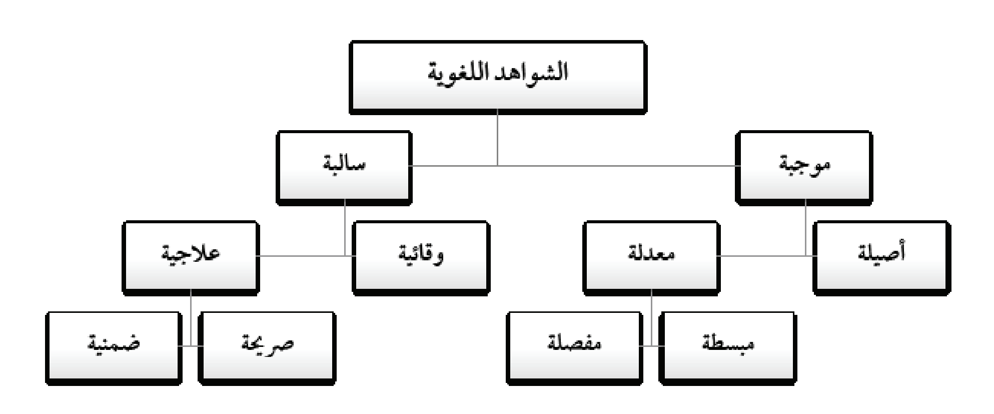
وبناء على ما تقدم، يمكننا القول بأن الدخل اللغوي الذي يتلقاه المتعلم يعتبر من الشواهد الموجبة التي تتمثل في اللغة التي يسمعها المتعلم أو يقرؤها كأن يقرأ كتابا أو صحيفة أو ملصقا، أو يستمع إلى محاضرة أو برنامج إذاعي. أما المحادثة فهي وسيلة من وسائل الحصول على الشواهد الموجبة، لكن وظيفتها التي تتميز بها هي إعطاء المتعلم فرصة للحصول على شواهد سالبة، فهي تلعب دورا مهما بسبب إمكانية أن يحصل المتعلم فيها على معلومات عن الصيغ والتراكيب غير الصحيحة في اللغة (Gass, 2003). والمحادثة ليست هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن أن يحصل المتعلم من خلالها على شواهد سالبة، فالمتعلم قد يحصل على شواهد سالبة بطرق أخرى مثل تصحيح المعلم، ولكن هذه الطرق محدودة ولا يمكن مقارنتها بالمحادثة. وعليه، فهناك ثلاثة أنواع من الشواهد اللغوية، هي: الشواهد الموجبة Positive Evidence، والشواهد السالبة Negative Evidence، والشواهد السالبة غير المباشرة Indirect Negative Evidence [١].

إن الشواهد الموجبة هي الدخل اللغوي الذي يتعرض له المتعلم ويتألف من الجمل جيدة الصياغة، رغم وجود اختلاف بين المتخصصين حول مدى كون الشواهد الموجبة لا تتكون إلا من جمل مصاغة صياغة جيدة (White, 1989). ويقصد بالشواهد الموجبة في بعض أدبيات اكتساب اللغة الثانية خاصة تلك المتصلة بالتدريس، بالنمذجة Models، وهي تشمل اللغة المكتوبة والمحكية على حد سواء، وهي تمثل أكثر الشواهد اللغوية توافراً لمتعلمي اللغة، التي يمكن لهم من خلالها صياغة الفرضيات اللغوية linguistic hypotheses. أما الشواهد السالبة فهي المعلومات التي تقدم للمتعلم بخصوص ما

١-هو وسيلة غير مباشرة يدرك من خلالها المتعلم أن خاصية ما غير ممكنة في اللغة الهدف لأنها لا تحدث أبداً في البيئة المتوقعة.



يخالف أنظمة اللغة الهدف، وهي إما أن تكون معلومات صريحة[١] أو ضمنية[٢]، حيث يتلقى المتعلم في الحالة الأولى معلومات مباشرة بخصوص عدم صحة ما تلفظ به من الناحية القواعدية، أما في الحالة الثانية فالمعلومة المتعلقة بعدم صحة ما تلفظ به المتعلم يجب استنباطها لأنها ضمنية غير مصرح بها على نحو مباشر، رغم أن المتعلم قد يسيء فهم استجابة المستمع، فيظن أن المستمع لم يسمع ما تلفظ به ولم يكن يقصد أن يصحح ما نطق به. وعليه، يمكننا تقسيم الشواهد اللغوية إلى موجبة وسالبة كما هو مبين في الشكل التالي، مع تقسيم الموجبة إلى شواهد أصيلة ومعدلة، والمعدلة إما أن تكون مبسطة أو مفصلة. بالمقابل يقسم الشواهد السالبة إلى شواهد وقائية (تحدث قبل وقوع الخطأ كما هو الحال في السياقات الصفية)، وشواهد علاجية التي تنقسم بدورها إلى شواهد علاجية صريحة وضمنية.



أنواع الشواهد اللغوية وتقسيماتها

١- مثال على الشواهد السالبة الصريحة:
أشاهد الرجل أمس.
لا، يجب أن تقول: شاهدت الرجل أمس.

٢- مثال على الشواهد السالبة الضمنية:
المتحدث الأجنبي: هناك صينية من الزهور على الرف.
الناطق الأصلي: صينية؟
المتحدث الأجنبي: توضع فيها الزهور.
الناطق الأصلي: مزهرية.
المتحدث الأجنبي: نعم مزهرية.

الخرج اللغوي

يعتبر الخرج اللغوي Output من أهم مكونات التعلم اللغوي، الذي تطلق عليه (Swain, 1995) الخرج اللغوي المفهوم Comprehensible Output، وقد بنت Swain نظرتها المتعلقة بوظيفة الخرج اللغوي من خلال دراستها لبرامج اللغة الانغماسية المطبقة في كندا، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات قصور في الكفاية اللغوية لدى الأطفال الخاضعين لهذه البرامج رغم مرور سنوات على التحاقهم بهذه البرامج، فهي ترى أن سبب هذا الضعف يعود إلى قلة الفرص المتاحة لهؤلاء الأطفال لاستعمال اللغة. فهي تشدد على أن الإنتاج اللغوي ينقل المتعلم من الاستعمال الدلالي للغة (كما يحدث أثناء عملية الاستيعاب) إلى الاستعمال النحوي، أي أن المتعلم يُجبر، عندما يطلب منه أن ينتج، أن يفرض التراكيب النحوية على ما يتلفظ به من ملفوظات، كما توضح ذلك (Swain, 1995: 128) بقولها: "قد يثير الخرج اللغوي المتعلمين للتحول من المعالجة الاستراتيجية المطلقة غير المحددة المسيطرة على الاستيعاب إلى معالجة قواعدية تامة ضرورية لتحقيق الإنتاج الدقيق". وعليه، يبدو أن للخرج اللغوي دورا مهما في تطور النحو والصرف. علاوة على ذلك، قد لا يتمكن المتعلم من الحصول على تغذية راجعة إلا من خلال الخرج اللغوي الذي ينتجه، سواء أكانت تغذية راجعة صريحة أم ضمنية.

أهمية الخرج اللغوي

تقرر (Swain, 1985, 1995, 2005) أن للخرج اللغوي خمس وظائف في التعلم اللغوي: الوظيفة الأولى هي الملاحظة والانتباه، فالمتعلم عندما يحاول إنتاج اللغة يتنبه إلى أخطائه وما ينقصه من معلومات ومعارف، وهذا يثير لديه اكتشاف المعلومات اللغوية الجديدة ويدفعه إلى محاولة استعمالها. والوظيفة الثانية هي اختبار الفرضيات، فالمتعلم يقوم بتعديل إنتاجه اللغوي أو الإبقاء عليه بناء على التغذية الراجعة التي يستقبلها من محاوريه، فالنقاش والتغذية الراجعة التي تصاحب عادة الخرج اللغوي قد تؤدي إلى تعديلات دلالية أو نحوية في الخرج اللغوي، أو قد تجعل المتعلم يعيد النظر في الفرضيات التي يحملها تجاه قواعد اللغة الهدف. الوظيفة الثالثة هي وظيفة تقعيدية، فالمشكلات اللغوية التي يصادفها المتعلم أثناء الإنتاج اللغوي تدفعه إلى مناقشة بعض المسائل اللغوية مع محاوريه، مما يؤدي إلى توسيع معارفه ومعلوماته المتعلقة بقواعد اللغة الهدف، أي أن



الخرج اللغوي يعطي المتعلم فرصة للتحدث عن اللغة. الوظيفة الرابعة تطوير الطلاقة، فالإنتاج اللغوي يسهم في تحسين الاستعمال الآلي للغة، وما يتصل بذلك من رفع معدل الثقة بالنفس. الوظيفة الخامسة هي مساعدة المتعلم على التحول من الاستعمال الدلالي للغة إلى الاستعمال النحوي، فاستعمال اللغة يجعل المتعلم ينتقل من مرحلة الاستيعاب (التوظيف الدلالي للغة) إلى مرحلة الإنتاج (التوظيف النحوي للغة).

علاوة على ذلك، يرى (Skehan, 2001: 79) أن أهمية الخرج اللغوي تعود إلى ستة عوامل: أولا يلعب الخرج اللغوي دورا مهما في توليد دخل لغوي إضافي قد يكون أفضل من الدخل اللغوي الأحادي الاتجاه، فالحصول على دخل لغوي عالي الجودة يتطلب استعمال الخرج اللغوي بهدف تزويد المحاور بتغذية راجعة، بحيث يكون الدخل اللغوي الموجه للمستمع منسجما مع قدرته اللغوية (Long, 1985). وبهذا الشكل، يكون الخرج اللغوي أداة تزيد من فاعلية الدخل اللغوي، فالخرج اللغوي أداة نقاش، أو ما يسمى في أدبيات تعليم اللغة الثانية النقاش المنصب على المعنى negotiation for meaning (Pica, 1994). ويتخذ النقاش المنصب على المعنى عدة أشكال، منها الاستيضاح clarification requests، والتحقق comprehension checks، والتوكيد confirmation checks. وبهذا يتحسن الدخل اللغوي الذي يتلقاه المتعلم، كما أن الاندماج في المحادثة وما يتخللها من نقاش منصب على المعنى سوف يؤدي إلى تطور اللغة المرحلة. ثانيا يلعب الخرج اللغوي دورا في إجبار المتعلم على المعالجة النحوية، حيث ترى (Swain, 1985) أن المتعلم عندما يعلم أن عليه أن يتحدث، فإنها هذا سوف يجعله يتنبه للنحو أثناء عملية الاستقبال، فهي تشدد على أن المتعلم إذا كان على وعي بأنه ليس كافيا أن يستخلص المعنى من الدخل اللغوي، بل عليه أن يتنبه للوسيلة التي عبر بها عن المعنى بهدف توظيف هذه المعرفة فيما ينتجه، فإنه سوف يركز على القواعد اللغوية التي تشكل أساس الدخل اللغوي الذي يتلقاه. ومن هنا يكون للخرج اللغوي تأثير غير مباشر، لأنه يتسبب في استعمال الدخل اللغوي والاستقبال على نحو أكثر فاعلية في تطور اللغة المرحلية.

ثالثا يؤدي الخرج اللغوي إلى اختبار الفرضيات، فهو يمنح المتعلم فرصة التحكم بأجندة ما يقال وبالمجازفة والبحث عن التغذية الراجعة ذات الصلة بالجوانب الملبسة في تطوير النحو عند المتعلم (Swain, 1985)، وهذا عكس ما يحدث عند الاكتفاء بالدخل



اللغوي، فمن المستبعد تماما أن يكون ما يتلقاه المتعلم في الدخل اللغوي ذات صلة وثيقة بالفرضيات التي يقوم المتعلم ببنائها حول قواعد اللغة الهدف. رابعا يسهم الخرج اللغوي في تطور الآلية automaticity في استعمال اللغة، فاستعمال اللغة بفاعلية يتطلب القدرة على استعمالها بسرعة وسهولة أي تحقيق الطلاقة اللغوية. فالوسيلة الوحيدة التي تعطي المتعلم فرصة لتجاوز الملفوظات المعدة بعناية وتحقيق درجة متقدمة من السرعة الطبيعية هي ممارسة اللغة، فتحقيق الآلية في استعمال اللغة يتطلب منح المتعلم فرصا متعددة لربط مكونات الجمل والملفوظات مع بعضها بعضا، بحيث يتمكن في النهاية من إنتاجها دون عناء أو جهد كبير، ويكون المعنى في هذه الحالة هو المحك لا الرموز اللغوية نفسها. ويعتبر هذا نوعا من السلوك الماهر مثل قيادة السيارة أو العزف على الآلة الموسيقية، فالعبرة في كل هذا هو القدرة على الأداء بسرعة ومهارة وآلية دون عناء.

خامسا يساعد الخرج اللغوي في تنمية مهارات الخطاب discourse skills، ومع أنه يعاب على تعليم اللغة تركيزه على تطوير لغة المتعلم على مستوى الجملة والتدريب على الأدوار القصيرة (Brown & Yule, 1983) ومن ثم ضعف المتعلم في الإسهام في الخطاب المطول، إلا أن النقاش المنصب على المعنى الذي يمكن أن يمارسه المتعلم أثناء الخرج اللغوي يعطي المتعلم فرصا متعددة لإدارة الخطاب (Bygate, 1987)، وتطوير مهارات تبادل الأدوار turn-taking skills، وهي من المكونات الأساسية في الخطاب اللغوي. سادسا يسهم الخرج اللغوي في أن يطور المتعلم خياراته الشخصية، فالمتعلم الذي يعتمد كليا على الدخل اللغوي الذي يتلقاه لن يتمكن من تطوير طريقته الشخصية في التعبير، وسيكون مقيدا بالمعاني التي يتعرض لها ولن يتمكن من التأثير في الموضوعات التي تشكل صلب المحادثات اللغوية.

ويمكننا القول إن الأدوار الستة للخرج اللغوي تختلف فيما تركز عليه، فالوظيفة الأولى ما هي إلا امتداد لنظرية الدخل اللغوي، في حين أن الوظيفتين الأخيرتين (تعلم مهارات الخطاب وتطوير الأسلوب الشخصي) تتعلقان بالكفاية التواصلية، أما وظيفتا المعالجة النحوية واختبار الفرضيات فتتصلان بالتركيز على الشكل، في حين تتعلق تطوير الآلية اللغوية بالتركيز على الأداء والطلاقة اللغوية. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق: هل الخرج اللغوي يشدد على الشكل على حساب المعنى أم العكس؟

طبيعة الخرج اللغوي

يتألف الإنتاج اللغوي في النموذج الذي جاء به (Levelt, 1989) من ثلاث مراحل: التصور conceptualization، والصياغة formulation، والتلفظ articulation، ويقصد بالتصور تخطيط الخطاب اللغوي من ناحية اتجاهاته ومراحله، وتخطيط المحتوى المفاهيمي لكل رسالة لغوية، سواء أكانت محتويات مرجعية أو تبادلية أو تحقيقية أو تأثيرية. ويستند التصور إلى المخزون المعرفي العام والمخزون المعرفي الخاص بالخطاب، ويشكل هذا رسالة قبلية للمرحلة الثانية، وهي الصياغة، التي تستند إلى المخزون الدلالي والنحوي للتعبير عن الرسالة المقصودة، وذلك من خلال الوصول إلى المورفيمات والمصاحبات اللفظية وتجميعها وترتيبها، ويكون المنتج لهذه المرحلة خطة صوتية، وهنا تأتي مرحلة التلفظ، حيث يتم فيها إنتاج الرسالة المعدة إنتاجا ماديا، بما فيها ذلك تمازج أنماط مختارة من النبر والتنغيم والإيقاع. ويرى Levelt أن كل مرحلة مستقلة عن المرحلة الأخرى، بحيث تزود كل مرحلة دخلا للمرحلة التي تليها، مع وجود مراقب قابع في مرحلة التصور يشرف على العملية برمتها. وتتمثل وظيفة المراقب في التأكد من مناسبة محتوى الرسالة المقصودة والإنتاج الصوتي والمنتج الفعلي. ويمكن كذلك أن يؤدي المراقب وظيفته مع الصياغات المحتملة، بحيث يتأكد من مناسبتها ودقتها، ومن ثم يقدم إعادة صياغة قبل الإنتاج (Dornyei & Kormos, 1998). ويعمل المراقب على نحو غير ظاهر، أي قبل التلفظ أو أثناء التلفظ، كما يعمل على نحو ظاهر بعد التلفظ (Morrison & Low, 1983). وعليه، يجب على المتحدث عند إنتاج اللغة الثانية دمج مداركه ذات الصلة بالصياغات المحتملة مع تلفظه ومع المقاصد التواصلية.

ويشدد (Bygate, 2009) في هذا الصدد على أن المتحدث باللغة الثانية يجب عليه ضمن هذه العملية أن يفرز العلاقة بين المحتوى المفاهيمي للرسالة التي يود التعبير عنها والصياغات الممكنة التي يدركها، علما بأن المتحدث يجب أن ينفذ ذلك تحت الضغوطات الوقتية التي تنتج من الحاجة للتلفظ بالرسالة. وبناء على ما تقدم، يجب على متعلم اللغة الثانية إعداد رسالة محددة وإيجاد طريقة لصياغتها قبل التلفظ بها، فهناك مرحلة تخطيط واسعة حيث يحتاج المتعلم إلى تحديد محتوى مناسب وربطه بعملتي الصياغة والتلفظ.

من ناحية أخرى، ينبه (Skehan, 2001, 2009) إلى مسألة في غاية الأهمية، حيث يقرر



أن المتعلم (والناطق الأصلي كذلك) يركز في الإنتاج اللغوي على المعاني التواصلية، دون أن يلقي بالا (بالضرورة) للتراكيب والصيغ التي يستعملها. علاوة على ذلك، يتميز الإنتاج اللغوي الشفهي عند البالغين بالإيجاز والقصور فيما يتعلق بالصيغ والتراكيب، كما أنه مثقل بالافتراض بأن المعلومات السابقة التي بحوزة المحاور هي التي تساعده في استخلاص المعنى المقصود وفي التنبؤ بتوجهات المتحدث (Wilson, 1994). فالتركيز في المحادثات ينصب على استرسال المحادثة وليس على صحة الجوانب اللغوية. ويتصل بهذه المسألة لجوء مستعمل اللغة إلى استعمال استراتيجيات التواصل (Communication Strategies Kellerman, 1991)، التي تساعده على استيعاب المعنى مع تجاهل الصيغ والتراكيب، حيث إن استراتيجيات التواصل تمكن المتحدث من التعامل مع الضغوطات التواصلية ومن حل المشكلات التواصلية التي قد تصادفه، كأن يتجنب الموضوعات المعقدة التي قد لا يستطيع التحدث عنها، أو قد يلجأ إلى مفردات عامة تساعده في توصيل الفكرة التي يريدها دون الحاجة إلى استعمال المفردات الدقيقة.

إضافة إلى ذلك، هناك مسألة أخرى تتعلق بطبيعة الخرج اللغوي، فغالبية التواصل اللغوي دلالي بطبيعته، ففي اكتساب اللغة الأولى (Peters, 1985; Nelson, 1981)، يكون التطور اللغوي دلاليا في البداية، ومن ثم يبدأ المخزون الدلالي في التحول إلى التنحي syntactized (أي يصبح نحويا). والأهم من ذلك، أن النظام اللغوي الذي تشكل بهذه الطريقة يصبح فيما بعد متعجما relexicalized، أي أن اللغة القابلة للتحليل والتي سبق تحليلها عند مستعمل اللغة تخزن في ذهن الإنسان على شكل مخزون من العناصر الدلالية (Skehan, 1992)، بل إن وحدة التخزين لم تعد الكلمة المفردة، وإنما تتألف من وحدات متعددة الكلمات multi-word units، والتي عند استعمالها تُعالج على شكل وحدة واحدة (Peters, 1985). وبهذا يكون التخزين المتعدد ضروريا، فكل وحدة متعددة الكلمات تتطلب تخزينا منفصلا، وهنا يتم معالجة مثل هذه الوحدات الضخمة أثناء المعالجة اللغوية كلا لا يتجزأ، مما يحرر المصادر اللغوية الأخرى عند المتحدث للاهتمام بالجوانب الأخرى من تخطيط الكلام وتنفيذه (Bygate, 1988).

إن هذه التفسيرات الدلالية للأداء اللغوي بدأت تلقى اهتماما ورواجا في الدراسات اللغوية، ويشير (Bolinger, 1975) في هذا الصدد إلى أن الطبيعة الاصطلاحية للغة لم



تعط الاهتمام الذي تستحقه، ويؤكد أن غالبية المعالجة اللغوية ليست إبداعية، بل هي تعتمد على المواد المحفوظة المألوفة. وهذا قد يعني أن لدى مستعمل اللغة طريقتين في المعالجة اللغوية (Widdowson, 1989)، فعندما تكون هناك ضغوطات تتعلق بالزمن، فمستعمل اللغة سوف يلجأ إلى الطريقة الدلالية التي تستند إلى نظام في الذاكرة يتميز بالسرعة والتنظيم والاتساع، بالمقابل، عندما تكون مسائل الضبط والدقة أو الإبداع مهمة، سوف يطغى على المعالجة اللغوية التحليل والاهتمام بالصيغ والتراكيب (Sinclair, 1991). وعليه، يستطيع مستعمل اللغة التنقل بين هاتين الطريقتين للوفاء بمتطلبات المعالجة اللغوية التي يصادفها.





خاتمة الفصل

ناقشنا في هذا الفصل مفهومي الدخل اللغوي والخرج اللغوي، اللذين يعتبران من أهم مكونات التعلم اللغوي، ومن أهم المفاهيم التي لقيت اهتماما واسعا من قبل المتخصصين في تعليم اللغة الثانية، رغم احتدام الجدل فيما يتعلق بطبيعتهما وطريقة معالجتهما ووظيفتهما في التعلم اللغوي. فالمتخصصون في تعليم اللغة الثانية ينقسمون إلى فريقين: الفريق الأول يرى أن الدخل اللغوي هو العامل الأساسي في تعلم اللغة واكتسابها، في حين أن الخرج اللغوي ما هو إلا نتيجة لعملية الاكتساب، أما الفريق الثاني فهو يعترف بمحورية الدخل اللغوي في عملية اكتساب اللغة، لكنه يؤمن بأنه غير كاف لتعلم اللغة، ويشدد على أن عملية الاكتساب لن تكتمل إلا بالخرج اللغوي.



المراجع

◇ Anderson, A. & Lynch, T. 1988. Listening. Oxford: Oxford University Press.

◇ Andersen, R., Reynolds, R., Schallert, D. & Goetz, E. 1977. Frameworks for comprehending discourse. American Educational Research Journal, 14: 367-381.

◇ Bley-Vroman, R. 1989. The logical problem of second language learning. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Bley-Vroman, R. 1990. The logical problem of foreign language learning. Linguistic Analysis, 20: 3-49.

◇ Bolinger, D. 1975. Meaning and memory. Forum Linguisticum, 1: 2-14.

◇ Brown, G. 1995. Speakers, Listeners and Communication. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Brown, G. & Yule, G. 1983. Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Buck, G. 1991. The testing of listening comprehension: an introspective study. Language Testing, 8: 67-91.



◇ Bygate, M. 1987. Speaking. Oxford: Oxford University Press.

◇ Bygate, M. 1988. Units of oral expression and language learning in small group interaction. Applied Linguistics, 9 (1): 59-82.

◇ Bygate, M. 2009. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), Task-Based Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.

◇ Chomsky, N. 1981. Lectures on Government and Biding. Dordrecht: Foris.

◇ Clark, H. & Clark, E. 1977. Psychology and Language. New York: Harcourt, Brace, Jovanovitch.

◇ Corder, S. 1967. The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics, 5: 161-170.

◇ Dornyei, Z. & Kormos, J. 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. Studies in Second Language Acquisition, 20: 349-386.

◇ Ellis, R. 1999. Learning a Second Language through Interaction. Amsterdam: John Benjamins.

◇ Ellis, R. 2008. The Study of Second Language Acquisition (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

◇ Ellis, R. Tanaka, Y. & Yamazaki, A. 1994. Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. Language Learning, 44: 449-491.

◇ Eskey, D. 1988. Holding in the bottom. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), Interactive Approaches in Second Language Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Faerch, C. & Kasper, G. 1986. The role of comprehension in second language learning. Applied Linguistics, 7: 257-274.

◇ Ferguson, C. 1971. Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In D. Hymes (Ed.), Pidginization and Creolization of Languages. Cambridge: Cambridge University Press.



◇ Ferguson, C. 1975. Towards a characterization of English foreigner talk. Anthropological Linguistics, 17: 1-14.

◇ Flowerdew, J. 1994. Academic Listening. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Gass, S. 1997. Input, Interaction and the Second Language Learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇ Gass, S. 2003. Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.

◇ Gass, S. & Varonis, E. 1985. Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. Studies in Second Language Acquisition, 7: 37-57.

◇ Gass, S. & Varonis, E. 1989. Incorporated repairs in NNS discourse. In M. Eisenstein (Ed.), The Dynamic Interlanguage. New York: Plenum Press.

◇ Gass, S. & Varonis, E. 1994. Input, interaction and second language production. Studies in Second Language Acquisition Research, 16: 283-302.

◇ Goffman, E. 1981. Forms of Talk. Oxford: Basil Blackwell.

◇ Goh, C. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. System, 28: 55-75.

◇ Henzil, V. 1979. Foreigner talk in the classroom. International Review of Applied Linguistics, 17: 159-165.

◇ Kellerman, E. 1991. Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith & M. Swan (Eds.), Foreign/Second Language Pedagogy Research. Clevedon: Multilingual Matters.

◇ Kleifgen, J. 1985. Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreigner talk. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

◇ Kong, D. 2007. Effects of text modification on L2 Korean reading comprehension. Doctoral Dissertation.

◇ Krashen, S. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.

◇ Levelt, W. 1989. Speaking: from Intention to Articulation. Cambridge, MA: The MIT Press.

◇ Long, M. 1980. Input, interaction, and second language acquisition. Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles.

◇ Long, M. 1981. Input, interaction, and second language acquisition. Foreign Language Acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences, 379: 259-278.

◇ Long, M. 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies in Second Language Acquisition, 5: 177-193.

◇ Long, M. 1985. Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input and Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.

◇ Long, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition in W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press.

◇ Loschky, L. 1994. Comprehensible input and second language acquisition: what is the relationship? Studies in Second Language Acquisition, 16: 303-324.

◇ Mackey, A. 1999. Input, interaction and second language development. Studies in Second Language Acquisition, 21: 557-581.

◇ Morrison, D. & Low, G. 1983. Monitoring and the second language learner. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), Language and Communication. Harlow: London.

◇ Nelson, K. 1981. Individual differences in language development: implications for development and language. Developmental Psychology, 17: 170-187.

◇ Park, E. 2002. On three potential sources of comprehensible input for second language acquisition. Working Papers in TESOL & Applied Linguistics.



◇ Parker, K. & Chaudron, C. 1987. The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. University of Hawaii Working Papers in ESL, 6: 107-133.

◇ Peters, A. 1985. Language segmentation: operation principles for the perception and analysis of language. In D. Slobin (Ed.), The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associates.

◇ Pica, T. 1987. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. Applied Linguistics, 8: 3-21.

◇ Pica, T. 1988. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. Language Learning, 38: 45-73.

◇ Pica, T. 1994. Research on negotiation: what does it reveal about second language learning, conditions, processes, outcomes? Language Learning, 44: 493-527.

◇ Pine, J. 1994. The language of primary caregivers. In C. Gallaway & B. Richards (Eds.), Input and Interaction in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Richards, B. 1994. Child-directed speech and influences on language acquisition: methodology and interpretation. In C. Gallaway & B. Richards (Eds.), Input and Interaction in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Richards, J. 1990. Language Teaching Matrix. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Robinson, P. 1995. Attention, memory, and the 'noticing hypothesis'. Language Learning, 45: 283-331.

◇ Rost, M. 1990. Listening in Language Learning. London: Longman.

◇ Sato, C. 1986. Conversation and interlanguage development: rethinking the connection. In R. Day (Ed.), Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

◇ Sato, C. 1990. The Syntax of Conversation in Interlanguage Development. Tubingen: Gunter Narr Verlag.



◇ Schachter, J. 1988. Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. Applied Linguistics, 9: 219-235.

◇ Schachter, J. 1991. Issues in the accessibility debate: a reply to Felix. In L. Eubank (Ed), Piont Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language. Amsterdam: John Benjamins.

◇ Schober, M. & Clark, H. 1989. Understanding by addressees and overhearers. Cognitive Psychology, 21: 211-231.

◇ Sharwood Smith, M. 1986. Comprehension vs. acquisition: two ways of processing input. Applied Linguistics, 7: 239-256.

◇ Sinclair, J. 1991. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.

◇ Skehan, P. 1992. Strategies in Second Language Acquisition. Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching.

◇ Skehan, P. 2001. Comprehension and production strategies in language learning. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.). English Language Teaching in its Social Context. London: Routledge.

◇ Skehan, P. 2009. A Framework for the implantation of task-based instruction. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), Task-Based Language Teaching. Amsterdam: John Benjamins.

◇ Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input and Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.

◇ Swain, M 1995. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), Principles and Practice in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

◇ Swain, M. 2005. The output hypothesis: theory and research. In E. Heinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇ Tsui, A. & Fullilove, J. 1998. Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. Applied Linguistics, 19: 432-451.



◇ Urano, K. 2002. Effects of simplification and elaboration on L2 comprehension and acquisition. Papers Presented at the Annual Meeting of the Second Language Research Forum, Toronto, Canada.

◇ VanPatten, B. 1990. Attending to form and content in the input. Studies in Second Language Acquisition, 12: 287-301.

◇ Wagner-Gough, J. & Hatch, E. 1975. The importance of input data in second language acquisition studies. Language Learning, 25: 297-307.

◇ White, L. 1987. Against comprehensible input: the Input Hypothesis and the development of L2 competence. Applied Linguistics, 8: 95-110.

◇ White, L. 1989. Universal Grammar and Second Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins.

◇ Widdowson, H. 1989. Knowledge of language and ability for use. Applied Linguistics, 10 (2): 128-137.

◇ Wilson, D. 1994. Context and relevance. In G. Brown, K. Malmkjaer, A. Pollitt & J. Williams (Eds.), Language and Understanding. Oxford: Oxford University Press.

◇ Yano, Y., Long, M. & Ross, S. 1994. The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. Language Learning, 44: 189-219.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الفصل الثاني

مذهبا التعلم الضمني والصريح في التعلم اللغوي

مقدمة

لعل من أكثر الأسئلة تداولاً في أدبيات تعليم اللغة السؤال الذي يتعلق بمدى ضرورة تدريس القواعد اللغوية على نحو صريح، وما يتصل بذلك من قدرة الراشدين على تعلم اللغة بواسطة آليات التعلم الضمني نفسها التي يستعملها الأطفال عند تعلمهم اللغة الأولى. والهدف من هذا الفصل مناقشة مفهوم التعلم الضمني والصريح مستعينين بذلك ببعض العلوم كعلم النفس الإدراكي، مع استعراض أدبيات اكتساب اللغة الثانية المتصلة بالتعلم الضمني والصريح، ومناقشة اختلاف دور كلا النوعين في تعلم مختلف جوانب القواعد اللغوية ذات الصلة بمختلف المتعلمين من مختلف الأعمار.

مذهب التعلم الضمني

يعرف (N. Ellis, 1994: 1) التعلم الضمني بأنه استنباط المعرفة اللغوية وتخزينها بطريقة طبيعية آلية دون أن يصاحب ذلك عمليات شعورية، ويتحقق ذلك من خلال مرور الإنسان بمجموعة من الخبرات التي تزخر بعدد كبير من الأمثلة التي تتضمن



تلك المعرفة اللغوية. ويتبين من هذا التعريف أن للتعلم الضمني مظهرين أساسيين: الأول أنه تعلم آلي سريع، والثاني أنه تعلم يحدث على نحو لا شعوري. ويضيف Ellis كذلك بأن التعلم الضمني تعلم ترابطي Associative Learning، أي أنه لا يتضمن مجرد استنباط القواعد المجردة من الدخل اللغوي بطريقة ضمنية فحسب، بل يتضمن كذلك تطوير مجموعة من الروابط المعقدة التي تتشكل مع مرور الوقت فتؤدي إلى سلوكيات لغوية تظهر وكأنها مدفوعة بالقواعد. وبالتالي فالتعلم الضمني يعتمد على الذاكرة، ومدفوع بقدرة الإنسان العقلية على تتبع مواطن الاطراد في الدخل اللغوي وتخزين الأنماط المتواترة. والتعلم الضمني بذلك يستجيب لتكرر الصيغ والتراكيب المختلفة وبروزها في الدخل اللغوي.

وعلى الرغم من أن المتخصصين في الاكتساب اللغوي يكاد يتفقون على أن اكتساب اللغة الأولى هو تعلم ضمني، فهناك اختلاف بين الباحثين حول طبيعة اكتساب اللغة الثانية، والحيز الذي يشغله التعلم الضمني في ذلك. فهناك فريق من الباحثين يؤمنون بأن اكتساب اللغة الثانية لا يختلف كثيراً عن اكتساب اللغة الأولى، وأن تعلم اللغة الثانية هو تعلم ضمني بالدرجة الأولى. ويعتبر (Krashen, 1981, 1982) هو قائد هذا التوجه. ويفرق Krashen بين الاكتساب والتعلم، ويرى أن التدريس النظامي Formal Instruction للغة يؤدي إلى التعلم لا الاكتساب، والتعلم في نظره يمثل المعارف الشعورية بالقواعد اللغوية للغة الهدف خاصة القواعد التي تتسم بالسهولة وعدم التعقيد، ويرى أن هذه المعارف الشعورية لا يمكن أن يصل إليها المتعلم إلا في ثلاث حالات: ١) أن يكون لدى المتعلم وقت كاف للتفكير بهذه المعارف، ٢) عندما يركز على هذه القواعد أي يركز على صيغ اللغة لا معانيها قاصداً بذلك تحقيق الدقة والسلامة اللغوية Accuracy، 3) عندما يكون المتعلم على معرفة بتلك القواعد، ويضيف أن هذه الحالات الثلاث لا تتحقق إلا في الاختبارات اللغوية ذات العناصر المنفصلة Discrete point tests. ويقرر كراشن أن اللغة الثانية –سواء أكان المتعلم طفلاً أو بالغاً– تكتسب اكتساباً من خلال معالجة الدخل اللغوي المفهوم Comprehensible Input الذي يتم استقباله في عمليات التواصل الطبيعية (انظر الفصل الأول). وينتج عن هذا التعرض الطبيعي Informal Exposure ما يسميه كراشن النظام اللغوي المكتسب Acquired System أو الاكتساب Acquisition، أي ما يعرفه المتعلم عن اللغة الهدف على المستوى



اللاشعوري، وهذا النظام المكتسب هو المسؤول عن الاستعمال الطبيعي للغة الثانية. أما النظام اللغوي المتعلَم Learned System فهو في نظر كراشن عبارة عن مجرد مراقب Monitor يقوم بتخطيط الخرج اللغوي Output (الناتج من النظام المكتسب) وإعداده والتأكد من سلامته اللغوية، ولا يقوم النظام المتعلم بهذه الوظيفة إلا في مناسبات قليلة عندما تتحقق الشروط أو الحالات الثلاث التي تحدثنا عنها قبل قليل.

ويرى (Krashen, 1992: 409) أن وظيفة التدريس الصريح تكمن في مساعدة المتعلم في مراقبة الخرج اللغوي التي ينتجه، فهو يؤكد أن المعلم والمتعلم عندما يركزان على صيغ اللغة وتراكيبها فقد ينجحان في تغيير بعض الجوانب السطحية في الأداء اللغوي عند المتعلم، أما قدرة المتعلم اللغوية التي تشكل الأساس الذي يستند إليه أداؤه اللغوي فلا يطالها أي تغيير، والوسيلة الوحيدة لإحداث تغيير في تلك القدرة اللغوية في نظره هي من خلال التعرض للدخل اللغوي المفهوم. كما يرى (Krashen, 1985: 19) أن التدريس الصريح للغة لا يؤثر في الترتيب الطبيعي الذي يسلكه الإنسان عند اكتسابه للغة، كما أن أثر التدريس الصريح في رأيه قصير المدى ولا يمكن أن يتحول ليكون جزءاً لا يتجزأ من القدرة المكتسبة Acquired Competence، وعليه فالتأثير الذي يحدثه تدريس القواعد اللغوية تأثير سطحي وهش وسريع الزوال. وهو بذلك يرى أن التعلم اللغوي تعلم ضمني بالدرجة الأولى، أما التعلم الصريح وما يرتبط به من تعليم التراكيب النحوية والصيغ الصرفية وتعلمها بطرق مباشرة فتأثيره في عملية الاكتساب اللغوي محدود يقتصر على الجوانب السطحية.

ويرى Krashen أن الاختبارات والمقاييس المستخدمة في كثير من الدراسات التي أجريت لمعرفة أثر التدريس الصريح في الاكتساب اللغوي تقيس التعلم لا الاكتساب، كما يرى أن كثيراً من الدراسات تغرق المتعلم بكميات ضخمة من الساعات التدريسية المقتصرة على صيغة أو تركيب واحد مما يؤدي إلى تعلم مفرط overlearn وليس اكتسابا. وهو يرفض نتائج مثل هذه الدراسات على اعتبار أن المهمات المستخدمة لقياس التطور اللغوي عند المتعلم هي مهمات رقابية monitored tasks وأن المتعلم يركز أثناء تلك التجارب على الصيغ والتراكيب. ويرفض أيضاً –على اعتبار أنها استندت على عينات بحثية محدودة لا يمكن الثقة بها– نظرية (Pienemann, 1989) المسماة فرضية القابلية للتدريس Teachability التي تشدد على أن التدريس الصريح يكون فعالاً إذا كان مؤقتاً



بحيث يتطابق مع المرحلة التطورية التي يمر بها المتعلم، إذ يرى Pienemann أن المتعلم عندما يكون مستعداً من الناحية النهائية لتعلم صيغة أو تركيب معين فسوف يتعلمه من خلال التدريس الصريح، أما المتعلم غير المستعد نهائياً لتعلمه فلن يتعلمه حتى وإن خضع للتدريس الصريح نفسه.

مذهب التعلم الصريح

يرى أنصار مذهب التعلم الصريح أن متعلمي اللغة الخاضعين للتعلم الطبيعي (التعلم الضمني) نادراً ما يصلون إلى قدرة الناطق الأصلي باللغة، ويشددون على أن التدريس الصريح يمكن أن يساعد في تعديل هذا الوضع، بل إن بعضهم يذهب إلى أبعد من ذلك ويؤكد أن متعلمي اللغة الثانية الذين لا يخضعون إلى تدريس صريح يتكون لديهم ذخيرة قواعدية متحجرة. ويدلل بعض الباحثين على قيمة التعلم الصريح بالاستناد إلى الضعف الذي يعاني منه الطلاب الخاضعين للبرامج الانغماسية في الجوانب النحوية والصرفية (Swain, 1985, 1993; Harley, 1993).

وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بدور العمليات الشعورية في الاكتساب اللغوي، ويتركز هذا الاهتمام حول فرضية الملاحظة Noticing Hypothesis التي جاء بها (Schmidt, 1990, 1993, 1994, 1995)، والتي تبناها عدد كبير من المتخصصين في الاكتساب اللغوي مثل Ellis وFotos وLarsen-Freeman وLong و Robinson، والفرضية تدور حول كيفية تحول الدخل اللغوي Input إلى محصول لغوي Intake، وهو ذلك الجزء من الدخل اللغوي الذي يستخدم لغرض الاكتساب، ويزعم مؤيدو هذه الفرضية أن الوعي الشعوري Conscious Awareness (الملاحظة Noticing) بالقواعد اللغوية يلعب دوراً مهماً في عملية اكتساب اللغة، حيث يقرر كل من (Lightbown & Pienemann, 1993) أنه مع أيماننا بأن الدخل اللغوي المفهوم يعد مكوناً أساسياً في بيئة التعلم، إلا أنه ليس كافياً لإحداث تغيير تطوري أو نهائي في لغة المتعلم أو تطوير السلامة اللغوية حتى وإن كان المتعلم يتعلم في بيئة تعلمية مساندة. ويشيران إلى أنهما تمكنا من الحصول على أدلة من الدراسات التي قاما بإجرائها تؤكد أن التدريس الصريح يمكن أن يؤدي إلى تغييرات في اللغة المرحلية، وأن هناك حالات يكون فيها المتعلم بحاجة إلى تدريس صريح لتعزيز عملية اكتسابه للغة، وقد أظهرت نتائج دراسة قاما بها أن للتدريس الصريح تأثيرا باقيا في أساليب الاستفهام على سبيل المثال (Lightbown & Spada, 1990).



وقد ناقش عدد من المتخصصين في تعليم اللغة وعلى رأسهم : (Ellis,1990,1994; Lightbown & Spada,1990) دور التدريس الصريح في اكتساب اللغة الثانية. ففي دراسة حول دور التدريس الصريح في الاكتساب اللغوي يقرر (Spada & Lightbown,1993:205) أن نتائج البحوث أظهرت أن التدريس القائم على الصيغ والتغذية الراجعة التصحيحية المقدمة في سياق التفاعل التواصلي يمكن أن تسهم بشكل إيجابي في تطور اللغة الثانية على المدى القريب والبعيد. وقد قام عدد من الباحثين والمتخصصين في تعليم اللغة الذين قاموا بتطبيق عدد من الأطر المفاهيمية والمصطلحات الفنية، بالتصريح بالاعتقاد بأن جعل المتعلم واعياً بالتراكيب والخصائص اللغوية للغة الهدف سوف يزيد من سرعة الإنجاز اللغوي. وقد تم في هذا الصدد اقتراح عدد من المذاهب التعلمية/ التعليمية مثل زيادة الشعور Consciousness Raising (Rutherford & Sharwood Smith, 1985) ، وتعزيز الدخل اللغوي Input Enhancement (Sharwood Smith, 1993) ، والتوعية اللغوية Language Awareness (van Lier, 1996) ، والتركيز على الشكل Focus on Form.

ويبدو أن أنصار نظرية الملاحظة يعتقدون أن الوعي بالصيغ والتراكيب اللغوية أمر حاسم لحدوث التعلم وليس عاملاً مساعداً فقط، كما أنهم يؤكدون أن الملاحظة تتطلب الوعي الشعوري بالجزئيات القواعدية التفصيلية للدخل اللغوي من قبل المتعلم لا الاكتفاء بالوعي بالدخل اللغوي بطريقة كلية شمولية، وهو ما تختلف فيه عن نظريات الاكتساب اللاشعوري التي تعد الوعي الكلي بالدخل اللغوي مسألة ضرورية لحدوث التعلم، إذ لا يمكن للمتعلم أن يستفيد من الدخل اللغوي في الوقت الذي يكون فيه منهمكاً بنشاط لا علاقة له بالدخل اللغوي.

ويشكك (Schmidt, 1990, 1993, 1994, 1995) في صدق المزاعم المتعلقة بالتعلم الضمني، لكنه يفرق بين التعلم الضمني وهو إمكانية نمو المعارف المجردة لا شعورياً والتعلم دون وعي Subliminal Learning، حيث يكتسب المتعلم بعض العناصر في الدخل اللغوي دون أن يدركها أو يحس بها شعورياً، فهو يرفض التعلم دون وعي، رغم صعوبة التفريق بين هذين النوعين من التعلم. ويتضمن التفريق بين التعلم الضمني والتعلم دون وعي نظرة في الاكتساب ذات شقين. فالمتعلم يجب أن يلاحظ عناصر متفرقة كثيرة ومن ثم يستوعبها، وعندما يتم استيعابها يمكن تحويلها (أو انتقالها) إلى القواعد اللغوية المعقدة التي تشكل الأساس للاستعمال اللغوي الطبيعي،



والوعي مطلوب للخطوة الأولى لا الثانية. وحتى تصبح الفرضية واضحة وذات معنى يجب على أنصارها تحديد العناصر التي تتضمنها الخطوة الأولى وتوضيح المقصود بملاحظتها، والواقع أنه لم يحاول أحد القيام بذلك.

ومن تفريقات Schmidt أيضاً التفريق بين الوعي على مستوى الملاحظة awareness at the level of noticing والوعي على مستوى الفهم awareness at the level of understanding، وهو يرى أن الأول ضروري لحدوث التعلم في حين أن الثاني ليس كذلك. وقد ناقش (Schmidt, 1995: 29) الفرق بينهما بشيء من التفصيل فهو يصف الملاحظة بأنها تسجيل شعوري لوقوع بعض الأحداث، ويصف الفهم بأنه إدراك مبدأ أو قاعدة أو نمط عام، فعند تعلم الإسبانية يجب على المتعلم ملاحظة أن الناطقين الأصليين بالإسبانية يحذفون أحياناً الفاعل الضمير، أما أن يلاحظ المتعلم أن الإسبانية لغة تقبل حذف الفاعل pro-drop language فهذا وعي على مستوى الفهم. وتتساءل هنا (Truscott, 1998: 111) هل يجب على المتعلم هنا استعمال مفاهيم الفاعل والضمير على نحو شعوري؟ إذا كان الجواب بلا ترى Truscott أن الحدود الدنيا للملاحظة سوف تختفي مخلفة الوعي الكلي بالدخل اللغوي ليس أكثر.

وقد قام (Schmidt, 1990, 1993, 1994, 1995) لدعم فرضيته بالاستشهاد بالبحوث والدراسات المتصلة بمفهوم الانتباه Attention في ميدان علم النفس المعرفي، حيث يشدد على أن نتائج تلك الدراسات تؤكد أن الانتباه أداة لازمة لحدوث التعلم، ومن ثم فهي تدعم القول بأن العمليات الشعورية شرط أساسي لحدوث التعلم.

والواقع أن هذه المزاعم من الصعب تقييمها وتفسيرها لأن مفهوم الانتباه نفسه مفهوم مربك ومحير، وقد أشار عدد من الباحثين (انظر مثلاً Allport, 1993، Carlson, 1991) أن تحديد ماهية مفهوم الانتباه تحديداً دقيقاً وتحديد متى يحدث مع مهمة تعلمية معينة من عدمه ليس من السهولة بمكان، كما أن ربطه بمفهوم الشعور (وهو أيضاً مفهوم لا يقل إرباكاً) فيه إشكاليات كبيرة. إضافة إلى ذلك ترى (Truscott, 1998: 105) أن البحوث المتعلقة بمفهوم الانتباه التي يستند إليها أنصار فرضية الملاحظة تدل على أن الاكتساب اللغوي لا يتطلب أكثر من الوعي الكلي بالدخل اللغوي دون أن يستلزم ذلك ملاحظة المتعلم على نحو شعوري تفاصيل محددة ليتعلمها. علاوة على ذلك، ترى (Truscott, 1998: 116) أن المشكلة الأساسية التي تعاني منها فرضية الملاحظة هي مشكلة مفاهيمية



بالدرجة الأولى، فالفرضية لا تستند في مبادئها إلى مفهوم واضح مترابط لماهية اللغة، ومن ثم يعتمد أنصارها على خليط من الأفكار المستمدة من الارتباطية والمذاهب الخاصة بالمعارف المجردة والنظريات اللغوية التقليدية. وعندما يحاولون تقديم نظرة متماسكة للغة ويظهرون كيفية انسجام الفرضية مع تلك النظرية تتسم الفرضية بالغموض الذي يقلل من قيمتها. وسوف نلقي مزيد من الضوء على التعلم الضمني والصريح في تعلم اللغة الثانية بعد أن نلقي نظرة سريعة على هذين المفهومين في علم النفس الإدراكي.

التعلم الضمني والصريح في علم النفس الإدراكي

يرى (Reber, 1976: 93) رائد بحوث التعلم الضمني في حقل علم النفس الإدراكي Cognitive Psychology، بأن الافتقار إلى عنصر الشعور بالتركيب المتعلم يمثل محور مفهوم التعلم الضمني، حيث يعرف التعلم الضمني بأنه عملية فهم وإدراك التركيب الفطرية من خلال العناية بعلامات التكرار في مقابل العملية الصريحة التي يتم فيها توظيف أساليب واستراتيجيات التذكر والتوجيه في استقراء نظام التمثل الذهني. وقد كان (Hayes & Broadbent, 1988: 251) أكثر دقة في تحديد التعلم الضمني حيث يعرفان التعلم الضمني بأنه تجميع المعلومات ذات الصلة بالأحداث بطريقة غير انتقائية. وقد حاول بعض المتخصصين استعمال مصطلحات القصدية Intentionality والآلية Automaticity، بدلاُ من الشعور Consciousness والوعي Awareness بسبب صعوبة تعريفهما (Frensch, 1998)، رغم أن (Dekeyser, 2003: 314) يرى أن مفهومي الشعور والوعي يختلفان عما يتضمنه التعلم الضمني، فالمبحوثون في البحوث التجريبية المطبقة على التعلم الضمني في نظره يقصدون عادة تعلم شيء ما، رغم أنهم ربما يتعلمون شيئاً آخر يختلف عما يقصدون تعلمه، شيئاً ربما يكون أكثر تجريداً من التراكيب السطحية للمثير الذي يحاولون حفظه، أما الآلية في نظره فهي من نتائج عملية التعلم، وليست من خصائصها. وعليه يبدو أن استعمال القصدية أو الآلية محل الوعي لا يحل المشكلات المتعلقة بالمفهوم، وبناء على ذلك يمكننا تعريف التعلم الضمني بأنه التعلم دون وعي بما يتم تعلمه، على اعتبار أن الوعي هو الخاصية المستخدمة في أدبيات تعليم اللغة الثانية المتصلة بالتعلم الصريح.

ولتسليط مزيد من الضوء على مفهوم التعلم الضمني، لعل من المفيد مناقشة



مصطلحين يخلط بينهما في أدبيات تعليم اللغة الثانية، هما التعلم الاستقرائي Inductive Learning والذاكرة الضمنية (Implicit Memory Dekeyser, 2003). إن التعلم الاستقرائي، الذي ينتقل فيها المتعلم من الخاص إلى العام، أو من المثال إلى القاعدة، والتعلم الضمني مفهومان مستقلان. فالتعلم عن طريق تدريس القواعد بالطريقة التقليدية يكون استنتاجياً وصريحاً، في حين أن التعلم الناتج عن تشجيع الطلاب على اكتشاف القواعد بأنفسهم من خلال دراسة الأمثلة الموجودة في نص ما، تعلم استقرائي وصريح، أما في حالة اكتساب الأطفال للقدرة اللغوية في لغتهم الأولى دون تفكير بتراكيبها فالتعلم يكون استقرائياً وضمنياً. بالمقابل فإن الجمع بين التعلم الاستنتاجي والضمني أكثر غموضاً، رغم أن عملية وضع البارومترات في النحو العالمي قد تكون مثالاً جيداً على هذا الدمج، فالمتعلم يشتق عدد من خصائص اللغة المتعلمة من عملية وضع البارومترات، وهي عملية تحدث دون وعي.

وعلى نفس المنوال يعتبر التعلم الضمني والذاكرة الضمنية مفهومين مستقلين من ناحية المبدأ، فعلى الرغم من أن المعلومات المكتسبة ضمنياً تبقى ضمنية، والمعلومات المكتسبة على نحو صريح تبقى صريحة، فالمعلومات المكتسبة على نحو صريح قد تصبح ضمنية، لأن المتعلم قد يفقد الوعي بأبنيتها مع مرور الوقت، كما أن المتعلم قد يعي المعرفة الضمنية عندما يحاول النفاذ إليها، كأن يحاول تطبيقها في سياق جديد أو يحاول التلفظ بها.

البحوث الميدانية المطبقة على التعلم الضمني

تنقسم البحوث الميدانية المطبقة على التعلم الضمني في حقل علم النفس الإدراكي إلى ثلاث فئات: القواعد الاصطناعية Artificial Grammars، والتعلم المتسلسل Sequence Learning، والتحكم بالأنظمة المعقدة Control of Complex Systems. وتظهر نتائج كثير من البحوث المطبقة على كل فئة من الفئات الثلاث قدرة المبحوثين على استعمال المعارف المعقدة لأداء عدد من المهمات دون وعي بطبيعة هذه المعارف وعياً تاماً[1].

ويعتبر تعلم القواعد الاصطناعية أقدم هذه الفئات الثلاث وأكثرها استقطاباً

١ – للحصول على نظرة عامة مجملة على هذه الدراسات انظر: Cleeremans, Destrebecqz & Boyer, 1998.



للبحوث والدراسات، ولعل التجربة الأولى التي قام بها (Reber, 1967) لم تثر انتباه الباحثين واهتمامهم، لكن التجارب التي تلتها، (Reber, 1976, Reber, Kassin, Lewis & Cantor, 1980) والجدل الذي ولدته أدت إلى تزايد عدد الدراسات المطبقة على القواعد الاصطناعية مع تزايد درجات تعقيدها من هذه الدراسات على سبيل المثال (Buchner, 1994, Gomez, 1997).

وقد نجح المبحوثون في جميع أنواع هذه الدراسات في تعلم استعمال المعارف المعقدة دون الوعي بالأبنية الأساسية لهذه المعارف، ولعل تقرير (Reber, 1993) بأن المبحوثين يتعلمون المعارف المجردة على نحو ضمني يمثل حلقة مهمة في الجدل الدائر حول طبيعة التعلم الضمني. بالمقابل تنوعت وتعددت مواقف الباحثين حيال هذه المسالة، فهناك باحثون مثل (St John & Shanks, 1997) يرون أن التعلم الحادث في مثل هذه التجارب صريح ومحسوس، في حين يرفض غيرهم فقط مسألة تجريد المعارف ، (Pothos & Bailey, 2000) وضمنية التعلم (Jimenez & Mendez, 1999) أو يرفضون إمكانية حدوث الاثنين في نفس الوقت (Gomez, 1997).

من جانب آخر، لم تسلم مسألة الضمنية implicitness من النقد، ويعتبر ، (Dulany, Carlson & Dewey, 1984) من أوائل من اعترض على مزاعم Reber حول التعلم الضمني للقواعد المجردة، حيث بيّن Dulany وزميلاه أن المبحوثين في التجارب المتصلة بتعلم القواعد الاصطناعية كانوا على وعي ببعض المعارف المتعلمة، ويظهر ذلك عند التدقيق في التقارير الاستبطانية لهؤلاء المبحوثين. ويشدد هؤلاء الباحثون على أن الشعور بالقواعد ضمن القواعد غير النظامية informal grammars هو ما ساعد المبحوثين على تنفيذ الصحة النحوية، وليس التمثيل اللاشعوري للقواعد النظامية formal grammars. بمعنى أن المبحوثين لم يقوموا باستقراء القواعد التي تشكل أساس الصفوف في تجارب Reber، بل إنهم قاموا بتذكر أجزاء من هذه الصفوف على نحو صريح، مما أعطاهم معلومات كافية لأداء اختبارات الصحة النحوية بشكل جيد. والأهم من ذلك أن هؤلاء الباحثين أظهروا، من خلال بعض البيانات المستقاة من التجارب التي قاموا بها، أن الأحكام التي أطلقها المبحوثون يمكن تفسيرها من خلال القواعد التي تلفظوا بها دون النظر إلى بقية البيانات، وهناك دراسات أخرى تدعم هذه النتيجة منها على سبيل المثال (St John & Shanks, 1997).



ومن الأدلة التي يمكن إيرادها في هذا السياق لدعم نظرية التمثيل الضمني للقواعد الاصطناعية الأعمال التي أجريت على المرضى المصابين بفقدان الذاكرة، (Knowlton & Squire, 1996)، إذ إنه نظراً لضعف الذاكرة الصريحة عند هؤلاء المرضى مع قدرتهم على الأداء كالأشخاص الطبيعيين، فإن الذاكرة الضمنية يجب أن يكون لها دور في هذه الحالة. ولا يعني هذا أن التعلم نفسه ضمني، فالذاكرة الضمنية لا تستلزم بالضرورة أن تكون المعرفة ضمنية. ومن الملاحظات على هذه الدراسات كذلك (Gomez, 1997) عدم وجود مجموعات ضابطة، مما يجعل الاحتمال قائماً بحدوث بعض التعلم أثناء الاختبار. أخيراً قد يكون المرضى المصابون بفقدان الذاكرة قادرين على تذكر بعض الخصائص البارزة للسلاسل المتعلمة على نحو صريح.

وهناك مذهب تجريبي آخر استخدمه (Cleeremans & Jimenez, 1998) وكذلك (Jimenez & Mendez, 1999)، حيث قام هؤلاء الباحثون باستعمال حالة مزدوجة المهمة dual-task لإظهار كيف أن تناقص الانتباه يؤثر في التعلم المتسلسل. فقد وجد (Cleeremans & Jimenez, 1998) أن الحالة المزدوجة المهمة مؤثرة سلباً على التسلسل الحتمي deterministic sequences لا على التسلسل الاحتمالي probabilistic sequences، أما (Jimenez & Mendez, 1999) فقد ركزا أكثر على التسلسل الاحتمالي ووجدا أن تقسيم الانتباه أثر في التعلم تأثيراً محدوداً، لكن الانتباه الانتقائي selective attention نحو الأبعاد التنبؤية كان ضرورياً لتعلم العلاقة بين هذه الأبعاد والبعد التنبؤي، رغم أن كلا الدراستين لم تذكر شيئاً محدداً عن الوعي.

والخلاصة التي يمكن استنتاجها أن الأدلة المتوفرة التي تدعم القول بحدوث التعلم دون وعي أدلة محدودة جداً، ويتفق (Carlson, 1997: 290) مع الرأي الذي يقول إن كثيراً من الدراسات الميدانية، إن لم يكن غالبيتها، التي تؤكد نتائجها التعلم اللاشعوري فيها خلل من الناحية المنهجية أو النظرية، ولم يصمد منها إلا القليل للمحاولات الجادة لإعادة تطبيقها أو لقياس محتوى وعي المبحوثين وعلاقته بالأداء المشاهد.

علاوة على ذلك، فكما أن هناك عدة دراسات حاول أصحابها تقديم أدلة تخالف مزاعم (Dulany, Carlson & Dewey, 1984) بأن المعرفة الشعورية يمكن أن تفسر أداء المبحوثين في التجارب المطبقة على القواعد الاصطناعية تفسيراً كاملاً، فهناك باحثون حاولوا تقديم أدلة مضادة لمزاعم Dulany وزميليه بأن المبحوثين يتعلمون بعض الجزئيات المحسوسة وليس القواعد المجردة، وهو ما يعرف بقضية التجريد



abstractness. وهذه الأدلة على نوعين: التحويل المنفصل وتحليل القواعدية والتشابه، وتحويل التعلم إلى مجموعات حروف متغيرة.

وقد كان هناك عدد من الدراسات التي حاول أصحابها فكّ تأثير القواعدية (الحساسية نحو البُنى التحتية) عن مجرد التشابه الظاهري مع صفوف التدريب، (Vokey & Brooks, 1992). ويرى (Meulemans & Van der Linden, 1997) على سبيل المثال أن المبحوثين عندما يشاهدون مجموعة من الأمثلة على الصفوف، يكونون أكثر حساسية تجاه التشابه، وعندما يشاهدون غالبية الصفوف القواعدية الممكنة، فإن الأثر الملاحظ الوحيد يتعلق بالقواعدية. ويمكن من ناحية المبدأ تعريف القواعدية والتشابه تعريفاً إجرائياً على نحو مستقل، لأن الصفوف التي تبدو متشابهة ظاهرياً يمكن أن تكسر القاعدة، في حين أن الصفوف المختلفة تماماً عن الأمثلة المشاهدة مسبقاً يمكن أن تتبع القاعدة، وعلى كل حال يصعب المزج بين المتغيرين.

وقد بيّن (Johnstone & Shanks, 1999) أن المعلومات المتصلة بالقواعد ومواقع القوالب اللغوية ممزوجة في دراسة (Meulemans & Van der Linden, 1997)، وأن جميع البيانات التي جمعاها يمكن تفسيرها بواسطة المعلومات المتعلقة بالقيود المكانية على قوالب لغوية معينة. ولم يجد (Pothos & Bailey, 2000) أن القواعدية عنصر تنبؤي مهم في تصنيف المصفوفات بالمقارنة مع قوة القوالب اللغوية خاصة التشابه، وذلك في دراسة تعتبر من أكثر الدراسات تعقيداً، معتمدين فيها على نموذج التصنيف القائم على التشابه الذي جاء به (Nosofsky, 1989). وعليه يبدو أن هناك بعض الشكوك بأن الأحكام القواعدية في التجارب المطبقة على القواعد الاصطناعية تعكس فعلياً الحساسية نحو القواعدية، بدلاً من كونها مجرد تآلف مع الخصائص الظاهرية.

ويطلق على مسألة التحول نحو مجموعة الحروف المتغيرة اسم التعلم القواعدي اللاشعوري، وهي تعتبر آخر حجة جدلية بأن تعلم القواعد الضمني يُنتج معارف قواعدية مجردة لا يمكن تقريرها لفظياً (St John & Shanks, 1997). فإذا كان المبحوثون قادرين على أداء اختبارات الصحة النحوية بشكل جيد فيما يتصل بالمصفوفات التي تستخدم حروف مختلفة لكنها تشترك مع مصفوفات التعلم في الأبنية النحوية الأساسية، فالمنطق يقول إنهم لابد أنهم تعلموا هذه الأبنية التجريدية الأساسية وليس مجرد أنهم حفظوا مصفوفات حسية متشظية، وهناك دراسات أثبتت ذلك منها على سبيل المثال(Brooks & Vokey, 1991, Knowlton & Squire, 1996).



التعلم الضمني والصريح في تعليم اللغة الثانية

هناك عدد من المحاولات التي قام بها المتخصصون في تعليم اللغة الثانية حديثاً تتعلق بعدد من المفاهيم ذات الصلة بالتعلم الضمني والصريح مثل الشعور Consciousness، والوعي Awareness، والانتباه Attention، والملاحظة Noticing، والتركيز على الشكل Focus on form في تعلم اللغة الثانية[1]. وتظهر أدبيات تعليم اللغة الثانية أن هناك عدداً لا يستهان به من الأبحاث التي تشير نتائجها إلى الدور الإيجابي للانتباه إلى الشكل إما من خلال التدريس الصريح للقواعد وتصحيح الأخطاء على نحو صريح، أو على الأقل من خلال الوسائل غير المباشرة مثل تعزيز الدخل اللغوي، رغم أن الدراسات التي كان هدفها مقارنة التعلم الضمني بالصريح مقارنة مباشرة تعتبر محدودة جداً، فعدد الدراسات التي استعرضها (Norris & Ortega, 2000) وهدفها المقارنة المباشرة ١٤ دراسة فقط من بين ٧٧ دراسة. وتصنيف المعالجات إلى صريحة وضمنية مبني على تعريف (DeKeyser, 1995) بأن المعالجة التدريسية تعتبر صريحة إذا كان شرح القواعد يمثل أحد مكونات التدريس (الاستنتاج) أو إذا طُلب من الطلاب الانتباه إلى بعض الصيغ مع محاولة العثور على القاعدة بأنفسهم (الاستقراء)، بالمقابل تعتبر المعالجة ضمنية عندما لا يكون هناك تقديم للقواعد ولا توجيهات بالتنبه إلى صيغ بعينها في المعالجة التدريسية.

الدراسات المعملية

هناك عدد محدود من الدراسات التي قام أصحابها بمقارنة التعلم الضمني بالصريح في السياقات المعملية laboratory studies، علماً بأن بعض هذه الدراسات شملت متعلمين متطوعين ليس لهم اتصال باللغات المدروسة منها على سبيل المثال، (Alanen, 1995, de Graaff, 1997, DeKeyser, 1995, N. Ellis, 1993). بالمقابل هناك دراسات شملت متعلمين متطوعين يتعلمون اللغات المستهدفة في الفصول الدراسية، لكنهم تلقوا معالجات تدريسية تتصل بجوانب لم يتعرضوا لها من قبل (منها على سبيل المثال Doughty, 1991, Leow, 1998, Robinson, 1996, 1997).

١- انظر على سبيل المثال: Doughty & Williams, 1998, Long & Robinson, 1998, Norris & Ortega, 2000.



وتعتبر الدراسة التي أجراها (N. Ellis, 1993) حول الإبدال المرقق[1] soft mutation للصوامت التي تأتي في أول الكلمة في اللغة الويلزية من أوائل الدراسات المعملية، وقد قام بالمقارنة بين ثلاث مجموعات من المتعلمين، حيث تعرضت المجموعة العشوائية إلى عدة أمثلة من بدائل الصوامت بترتيب عشوائي، أما مجموعة القواعد فقد تلقت شرحاً صريحاً للقواعد المستهدفة، متبوعة بنفس الأمثلة العشوائية، وأخيراً المجموعة الثالثة التي تلقت شرحاً صريحاً للقواعد، متبوعة بمثالين بعد كل قاعدة، ومن ثم تم تقديم نفس الأمثلة بنفس الطريقة التي قدمت بها للمجموعتين الأخريين. ومع أن المجموعة الأولى كانت أسرع المجموعات في تعلم الحكم على الجمل السليمة التي شوهدت من قبل، إلا أنها كانت الأبطأ في تعميم هذه المعرفة للحكم على الجمل الجديدة. أما المجموعة الثانية فقد أظهر أفرادها معرفة صحيحة جيدة بالقواعد، لكن قدرتهم على تطبيق هذه القواعد في الحكم على الجمل السليمة كانت محدودة. بالمقابل كانت المجموعة الثالثة هي الوحيدة التي كان أداء أفرادها جيداً في كلا الاختبارين: معرفة القواعد الصريحة واختبارات الصحة النحوية. ويتضح من ذلك أن أكثر المعالجات صراحة، المعالجة الوحيدة التي جعلت المتعلمين يعون كيفية تطبيق القواعد على الأمثلة، تفوقت على المعالجات الأخرى. وقد وصل (Michas & Berry, 1994) إلى نتائج مشابهة لهذه النتائج في تجربة حول نطق كلمات يونانية بواسطة ناطقين أصليين بالإنجليزية، حيث أظهرت إحدى التجارب فائدة التقديم الصريح للقواعد بشكل يفوق تجاور الكلمات ونطقها، في حين أظهرت تجربة أخرى أن فائدة التقديم الصريح لا تكتمل إلا إذا أتبعت ببعض المهارسات التطبيقية.

وقد كانت القواعد المستهدفة في (Alanen, 1995) اللواحق المكانية locative suffixes وتعاقب الصوامت consonant gradation في اللغة الفنلندية شبه الاصطناعية، حيث تكونت الدراسة من أربع مجموعات: تعرض صرف، وتعزيز الدخل اللغوي، وتقديم القواعد، وتقديم القواعد وتعزيز الدخل اللغوي. وقد تفوقت المجموعتان اللتان تلقتا قواعد على المجموعتين الأخريين في اختبارات الإنتاج البعدية، في حين لم تتفوق مجموعة تعزيز الدخل اللغوي على المجموعة الضابطة (التعرض الصرف)، رغم وجود

---

١ – الإبدال هو تحول الأصوات بتأثير الأصوات المجاورة، ويستعمل هذا المصطلح استعمالاً عاماً ويقع تحته أنواع مختلفة من تحول الأصوات مثل المماثلة والإبدال الصائتي.



بعض الفروقات الكيفية بين هاتين المجموعتين، حيث حذف أفراد المجموعة الضابطة لواحق أكثر، بينما قدم أفراد مجموعة تعزيز الدخل اللغوي لواحق خاطئة أكثر. ولعل من المهم التنبيه إلى أن تقديم القواعد في هذه الدراسة كان مصحوباً ببعض الأمثلة، ولذا تشبه مجموعة تقديم القواعد ومجموعة تقديم القواعد مع تعزيز الدخل اللغوي في هذه الدراسة المجموعة الثالثة في دراسة Ellis السابقة، وعليه فقد كانت النتائج متشابهة أيضاً، حيث كان أداء المجموعات التي تلقت معالجات صريحة في كلتا الدراستين أفضل من المجموعات الأخرى.

أما (DeKeyser, 1995) فقد قارن في دراسته التجريبية الحاسوبية بين مجموعتين: مجموعة ضمنية، المعالجة فيها عبارة عن مجرد عرض مجموعة من الجمل ومجموعة من الصور، ومجموعة صريحة، المعالجة فيها عبارة عن نفس المعالجة السابقة مع شرح صريح للقواعد، علماً بأن التركيبين المستهدفين كانا قواعد تبويبية (علاقة صرفية بين الشكل والوظيفة)، وقواعد فئوية (تطبيق قواعد البدائل الصرفية) في لغة اصطناعية تسمى Implexan. ومع أن المجموعة الضمنية تفوقت على المجموعة الصريحة في تعلم التركيب الثاني، إلا أن المجموعة الصريحة تفوقت على المجموعة الضمنية في تعلم التركيب الأول، وحتى بعد التعرض لآلاف من الأمثلة فقد كان أداء المجموعة الضمنية عشوائياً.

وقد أظهرت نتائج دراسة حاسوبية أخرى طبقت على لغة اصطناعية تشبه الأسبانية تسمى Experanto قام بها (de Graaff, 1997) تفوق التعلم الصريح كذلك. وقد خضعت المجموعة الأولى (الضمنية) لعدد من النشاطات البنائية القائمة على المعنى، في حين تلقت المجموعة الثانية (الصريحة) شرحاً للقاعدة إلى جانب تنفيذ نفس النشاطات التي طبقت على المجموعة الضمنية، وقد تبين أن التدريس الصريح أكثر فاعلية حسب نتائج الاختبارات التي خضع لها المبحوثون.

وفي دراسة أخرى أجرتها (Doughty, 1991) مع متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، قسمت المبحوثين إلى ثلاث مجموعات: مجموعة صريحة تلقت شرحاً للقاعدة المستهدفة وهي جملة الصلة، ومجموعة قائمة على المعنى تلقت دخلاً لغوياً معززاً، ومجموعة ثالثة تعرضت لأمثلة متعددة من القاعدة المستهدفة. وقد تفوقت المجموعتان الصريحتان على المجموعة الضمنية في اختبارات الإنتاج، في حين تفوقت المجموعة القائمة على المعنى على المجموعة الصريحة في اختبار الاستيعاب، علماً بأن السبب قد يكون أن



هذه المجموعة تلقت مزيداً من التفصيلات حول المعنى، إذ يبدو أن وعي المبحوثين بخصائص جملة الصلة في المجموعتين المدرستين يعود إلى الأجزاء الإضافية التي نفذتها الباحثة معهما، ولذا تفوق أفرادهما على المجموعة غير المدرسة في تعلم جملة الصلة.

أما (Robinson, 1996) فقد قارن بين أربع مجموعات: مجموعة عرضية (التركيز بشكل كامل على المعنى)، ومجموعة ضمنية (تم إخبار المبحوثين لتذكر الجمل)، ومجموعة البحث عن القاعدة (طُلب من المبحوثين البحث عن القاعدة)، ومجموعة مدّرسة (تم تقديم القاعدة للمبحوثين)، ويمكن اعتبار المعالجتين الأولى والثانية ضمنيتين بالمعنى العام، واعتبار المعالجتين الأخريين صريحتين الأولى استقرائية والثانية استنتاجية. وقد كانت المجموعة الصريحة الاستنتاجية هي الأفضل أداء فيما يتعلق بالقواعد السهلة والصعبة، في حين كانت المجموعة الصريحة الاستقرائية هي الأسوأ، أو بعبارة أدق الأسوأ في اختبار الصحة النحوية البعدي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات الأخرى بأن المجموعات التي كان أفرادها على وعي بالقاعدة تفوقت على المجموعات الأخرى، إذ ربما إن هذه المعالجات قدمت بعض المعلومات الإضافية التي يحتاج إليها المبحوث وهو غير قادر على استخلاصها بنفسه.

وقد قام (Robinson, 1997) في دراسة أخرى بإجراء مقارنة مشابهة بين نفس المجموعات مع تغيير بسيط حيث استبدل مجموعة تعرضت لتعزيز بصري بمجموعة البحث عن القاعدة، مع العلم بأن القاعدة المستهدفة كانت تناوب المفعول غير المباشر مطبقة على أفعال لا معنى لها موضوعة في جمل باللغة الإنجليزية. وقد تبين أيضاً أن أكثر المجموعات صراحة (المجموعة المدّرسة) قد تفوقت على بقية المجموعات في اختبار الصحة النحوية البعدي، ما عدا الجمل التي عرضت في مرحلة التعلم حيث تساوت المجموعات فيها.

وقد أظهرت دراستان أخريان طبقتا مع متعلمي اللغة الأسبانية الميزة التي يتمتع بها المتعلمون الذين يحصلون على توعية بالقاعدة المستهدفة عن بقية المجموعات، حيث قام (Leow, 1998) بمقارنة أربع مجموعات في تجربة تضمنت أحجية الكلمات المتقاطعة، حيث تفوقت المجموعتان اللتان كان أفرادهما على وعي بالقواعد الصرفية الشاذة على المجموعتين الأخريين في عدد من الاختبارات البعدية. كما توصل ، (Rosa & O'Neill, 1999) إلى نفس النتيجة، حيث تبين أن الوعي بالقاعدة أثر في مستوى



المحصول اللغوي لتركيب الجمل الشرطية في الماضي، حيث قارنا بين أربع مجموعات (تدريس صريح للقاعدة، لا تدريس صريح، بحث عن القاعدة أثناء مهمة حل المشكلات، حل المهمة دون بحث عن القاعدة) إلى جانب مجموعة ضابطة، وقد فرقا بين ثلاث طرق من الوعي من خلال سجلات التفكير الجهري (على مستوى الفهم، وعلى مستوى الانتباه، ولا وعي). وقد أظهرت نتائج الدراسة آثار كبيرة للمعالجات على الوعي، وآثار الوعي على المحصول اللغوي، وآثار المعالجة على المحصول اللغوي، فكل من التدريس الصريح والبحث عن القاعدة كان لهما أثر في الوعي، وكان للوعي على مستوى الفهم أثر في المحصول اللغوي.

وفي الختام يمكننا القول بأن جميع الدراسات المعملية التي تضمنت مقارنة مباشرة بين حالات التعلم الضمني والصريح أظهرت بعض المميزات للتعلم الصريح، ما عدا عندما يكون التعلم استقرائياً. وعليه فالأدلة المستقاة من الدراسات المعملية تظهر تفوق التعلم الصريح، ولكن من المهم الأخذ بالحسبان أن جميع هذه الدراسات قصيرة المدى ما عدا دراسة (DeKeyser, 1995) التي امتدت إلى ١٢ أسبوعاً، وعليه فقد يكون ذلك في مصلحة التعلم الصريح على حساب التعلم الضمني.

الدراسات الصفية

إن عدد الدراسات التي أجريت في السياقات الصفية classroom studies الهادفة إلى مقارنة التعلم الضمني بالصريح قليل، حيث ذكر (Norris & Ortega, 2000) ثلاث دراسات فقط، يمكن أن نضيف عليها دراسة رابعة قديمة نوعاً ما.

فقد أجرى (Scott, 1989, 1990) تجربتين متشابهتين مع طلاب جامعيين يتعلمون اللغة الفرنسية لغة أجنبية، حيث تلقت المجموعة الصريحة في كلتا الدراستين قواعد تتصل بضمائر الصلة بدون أي ممارسة، في حين قرأ أفراد المجموعة الضمنية نصاً مشبعاً بالصيغ المستهدفة، علماً بأن المبحوثين في الدراسة الثانية تم إخبارهم بوجود الصيغ في النص. وقد أظهرت نتائج كلتا الدراستين تفوق المجموعة الصريحة في الاختبارات البعدية التحريرية، مع العلم بأن الدراسة الأولى اشتملت على اختبار بعدي شفهي يتكون من خمس عناصر فقط ولم تظهر نتائجه أي فروقات بين المجموعتين. ويبدو أن كلتا المعالجتين غير واقعيتين، فالمجموعة الصريحة لم تحصل على أي تطبيق للقاعدة



المستهدفة، كما أن المعالجة الضمنية لم تكن طويلة بما فيه الكفاية ليتحقق التعلم الضمني.

أما (VanPatten & Oikkenon, 1996) فقد قارنا بين ثلاث مجموعات: الأولى تلقت معلومات صريحة فقط، والثانية تلقت دخلاً لغوياً معداً (يتضمن تمارين استيعابية وتغذية راجعة)، والثالثة تلقت معالجة الدخل اللغوي المنتظم، وهو يتضمن شرحا صريحا، وممارسة منتظمة، وتغذية راجعة صريحة تشير إلى القواعد المستهدفة، وهي ضمائر المفعول به في اللغة الأسبانية. وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي الإنتاجي تفوق المجموعة الثالثة، تلتها المجموعة الثانية ثم الأولى، أما نتائج الاختبار البعدي الاستيعابي فقد كانت متشابهة. وقد خلص VanPatten وOikkenon إلى أن الدخل اللغوي المعد هو المفيد للمتعلمين لا المعلومات الصريحة، ولكن يبدو أن مجموعة الدخل اللغوي المعد انخرطت في التعلم الصريح كما يظهر من وصفهما للمعالجات، فعلى الرغم من أن المبحوثين في هذه المجموعة لم تقدم لهم قواعد، فهم قد تلقوا تغذية راجعة مما قد يؤدي بهم إلى استنتاج القاعدة، فهي ليست مجموعة ضمنية بل هي مجموعة صريحة استقرائية. من جهة أخرى لم تتلق مجموعة المعلومات الصريحة أي ممارسة، ولذا فنتائجها الضعيفة شبيهة بنتائج مجموعة القواعد في دراسة (N. Ellis, 1993). بعبارة أخرى لم يكن في هذه الدراسة معالجة ضمنية وصريحة، بل كان هناك معالجة صريحة استقرائية جيدة، ومعالجة صريحة استنتاجية سيئة. وعليه فإن الترتيب المتوقع لأداء المجموعات الثلاث كالآتي:تعلم صريح استنتاجي جيد، ثم تعلم صريح استقرائي جيد، ثم تعلم صريح استنتاجي رديء.

وهناك دراسة قديمة نوعاً ما تنتمي إلى مشروع GUME السويدي الذي دائماً ما يستشهد به على أن الطرق الشمولية غير مفيدة، وقد أظهرت النتائج الأولية لهذه الدراسة المسجلة في (Levin, 1969) عدم وجود فروقات بين التعلم الضمني والصريح في تدريس ثلاثة تراكيب في اللغة الإنجليزية لعدد من الناطقين باللغة السويدية ممن هم في سن الرابعة عشرة. بالمقابل نتائج الدراسات التي تلت هذه الدراسة نتائج مختلفة، حيث تبين تفوق الطريقة الصريحة (von Elek & Oskarsson, 1973).

ونستطيع أن نخلص من ذلك إلى أن الدراسات الصفية التي ركزت على مقارنة التعلم الضمني بالصريح أظهرت تفوق التعلم الصريح كما هو الحال في الدراسات المعملية، علماً بأن بعضها لم يقم أصحابها بعملية مقارنة حقيقية بين هذين النوعين من



التعلم، وعليه فالأدلة المتوفرة شحيحة، ولعل من المفارقات ندرة الدراسات الصفية في هذا الموضوع.

ومن المهم التنبيه إلى أن المتغير المستقل في جميع الدراسات المعملية والصفية كان عبارة عن اختبارات، مما قد يؤدي إلى درجة معينة من مراقبة المعرفة الصريحة، ولعل مما يصعّب استعمال المعرفة الصريحة في كثير من هذه الدراسات الضغوطات الزمنية المفروضة على المبحوثين، علماً بأن تحول المعرفة الصريحة التقريرية إلى معرفة إجرائية ضمنية تماماً تستغرق وقتاً أطول مما تسمح به مثل هذه الدراسات.

استعمال المعرفة الضمنية والصريحة في اللغة الثانية

هناك عدد من الدراسات، منذ الثمانينات الميلادية، التي درس أصحابها بشيء من التفصيل الدور الذي تلعبه المعرفة الضمنية Implicit Knowledge والصريحة Explicit Knowledge في الاستعمال اللغوي، ومنها الدراسة المبكرة التي أجرتها (Bialystok, 1979) متضمنة ٣١٧ من متعلمي اللغة الفرنسية لغة ثانية، حيث أظهرت نتائجها أن متعلمي اللغة الثانية على اختلاف مستوى كفايتهم اللغوية بارعون في اختبارات الصحة النحوية، سواء أكان ذلك تحت ضغط الوقت (الحد الأعلى المسموح به ثلاث ثوان)، أم في الحالات الخالية من الضغوطات الزمنية، علماً بأن تأثير الزمن يظهر في حالة طلب مزيد من المعلومات التي تتعلق بتحديد الجزء المشكل من الجملة أو تحديد القاعدة المخروقة. وتستخلص Bialystok من ذلك أن المتعلمين يصدرون أحكامهم المتعلقة بصحة الجمل اعتماداً على المعرفة الضمنية، ولا ينتقلون إلى استعمال المعرفة الصريحة إلا عندما يُطلب منهم قرارات أكثر تفصيلاً، وعليه فإن ضغط الزمن يصّعب استعمال المعرفة الصريحة لكنه لا يلغيها تماماً. وأهمية ذلك تكمن في أن المبحوثين في هذه الدراسة هم في المستوى المتقدم، في حين أن الأخطاء المستهدفة تناسب من هم في المستويات المبتدئة. والسؤال الذي يطرح نفسه: ما مدى إمكانية تعميم هذه النتائج على اختبارات الصحة النحوية المتصلة ببعض القواعد الأكثر صعوبة، وعلى مواقف يكون فيها ضغط الزمن أكبر؟

ومن الدراسات ذائعة الصيت كذلك الدراسة التي قام بها (Green & Hecht, 1992) حول الدور الذي تلعبه القواعد في إصدار الأحكام المتعلقة بالصحة النحوية وتصحيح



الجمل، بواسطة ٣٠٠ طالب ألماني يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية في مستويات تعليمية مختلفة وينتمون إلى أنظمة مدرسية متنوعة. وقد وجد الباحثان ارتباط متدن بين معرفة القواعد والقدرة على التصحيح، علماً بأن بعض الأشكال التي عرضها الباحثان في الدراسة قابلة لأن يعاد تفسيرها، فقد أظهرا على سبيل المثال أن ٤٣٪ من الحالات يستطيع فيها الطلاب القيام بالتصحيح دون معرفة القواعد ذات الصلة، ولكن دون أن يشيرا إلى أن الطلاب يمكن أن يخمنوا التصحيحات، حيث إن العناصر المستهدفة بالتصحيح موضوع تحتها خط، وكثير من القواعد المستهدفة تشكل طرفي نقيض مما يسهل اكتشافها. من جانب آخر هناك بعض الأشكال والرسوم البيانية تظهر وجود علاقة ارتباطية قوية إلى حد ما بين معرفة القواعد والقدرة على التصحيح، فالطلاب عندما يكونون على علم بالقواعد الصحيحة، يستطيعون تصحيح ٩٧٪ من الحالات، وعندما يعرفون القواعد غير الصحيحة (بسبب عدم اكتمالها أو بسبب صياغتها صياغة رديئة) يستطيعون تصحيح الجمل في ٧٠٪ من الحالات، وعندما لا يعرفون القاعدة، يستطيعون تصحيح الجمل ٥٥٪ من الحالات. والأهم من ذلك أن هذه الدراسة قد تكون مثالاً على اختلاف حساسية الاختبار لكل من المعرفة الصريحة والضمنية، فالمعرفة الضمنية مبالغ في تقديرها بسبب أن تخمين التصحيحات لكثير من العناصر سهل جداً، في حين لا تعطى المعرفة الصريحة حقها في التقدير لأن الطلاب يجدون صعوبة كبيرة في صياغة القواعد.

من ناحية أخرى، استخدم (Han & Ellis, 1998) منهجية مختلفة تماماً للإجابة عن نفس السؤال، حيث قاما بإجراء التحليل العاملي لعدد من الاختبارات (اختبارات إنتاجية شفهية، واختبارات الصحة النحوية، والمعرفة اللغوية التقعيدية، واختبار TOEFL، واختبار SLEP)، ووجدا أن هناك عاملين يمكن تفسيرهما بأنهما يشكلان التعلم الضمني والصريح. والواقع أن النتائج التي حصلا عليها يصعب تفسيرها، لأن الاختبارات المستعملة لا يمكن أن تكون قياسا صرفا للمعرفة الضمنية والصريحة، كما أن النتائج يصعب تعميمها، لأن التركيب المستهدف كان تركيباً واحداً، مما يجعل من الصعب على المبحوثين صياغة قاعدة، وهذا يعطي المعرفة الضمنية ميزة على حساب المعرفة الصريحة.

ومن الأدلة التي تدعم وظيفة المعرفة الصريحة تلك المستقاة من دراسة ، (Hulstijn



(& Hulstijn, 1984 اللذين وجدا أن أداء متعلمي اللغة الهولندية لغة ثانية المتصل بقواعد ترتيب الكلمات في مهمة إعادة حكاية القصة أفضل عندما يكون لديهم معرفة صريحة بهذه القواعد.

إن الفجوة بين المعرفة الصريحة والأداء في الاختبارات المقننة، كاختبارات الصحة النحوية وغيرها من الاختبارات المركزة، لا تكون عادة كبيرة، كما يتضح من نتائج جميع الدراسات الأربع التي استعرضناها، لكن هذه الفجوة تتسع عند مقارنة المعرفة الصريحة بالأداء اللغوي التلقائي، وهو ما يظهر في دراسة (Macrory & Stone, 2000)، حيث تبين بعد أربع أو خمس سنوات من دراسة اللغة الفرنسية في المدارس الثانوية البريطانية أن لدى الطلاب معرفة جيدة بالقواعد الصرفية للزمن المضارع التام، حيث يستطيعون التلفظ بالقواعد ويحصلون على معدلات عالية في اختبارات العناصر المنفصلة، لكنهم لا يستطيعون استخدامها على نحو صحيح في الخطاب التلقائي.

والواقع أن هناك موقفين متقابلين في أدبيات تعليم اللغة الثانية حول كيفية التعامل مع هذه الفجوة بين المعرفة الصريحة والاستعمال اللغوي، يمثل الموقف الأول (Krashen, 1982, 1985, 1994, 1999) الذي يرى أن نتائج التعلم الصريح لا يمكن أن تؤدي إلى معرفة ضمنية (مكتسبة)، وأن وظيفة التدريس يجب أن تكون تزويد المتعلم بكميات ضخمة من الدخل اللغوي المفهوم ليتحقق التعلم الضمني (الاكتساب)، وليس تقديم قواعد صريحة وممارسة منتظمة لهذه القواعد. بعبارة أخرى، الفجوة من منظور Krashen لا يمكن سدها أو لا يمكن أن تصبح القدرة المتعلمة learned competence قدرة مكتسبة acquired competence. ويطلق على هذا المنظور الموقف اللاتداخلي non-interface position، أي لا تداخل بين المعرفة المتعلمة والمعرفة المكتسبة.

أما الموقف الآخر فيمثله عدد من المتخصصين في اكتساب اللغة، وعلى رأسهم (DeKeyser, 1997, McLaughlin, 1990, Schmidt, 1995, Swain, 1985)، الذين يؤكدون بأن التعلم الصريح والممارسة اللغوية مفيدة لتعلم بعض القواعد وليس جميعها على أقل تقدير، حيث يرون أن دور الممارسة اللغوية سد الفجوة تدريجياً بين المعرفة الصريحة والاستعمال اللغوي. وهناك موقف وسط يرى أنصاره ضرورة التركيز على الشكل Focus on Form لا الصيغ اللغوية Focus on Forms (Doughty & Williams, 1998, Long & Robinson, 1998)، إذ يشددون على ضرورة دفع المتعلم ليلحظ



خصائص الدخل اللغوي، بعبارة أخرى يصبح على وعي بشكل صريح بالتركيب اللغوي، مع العلم أن أساليب التركيز على الشكل نفسها (مثل تعزيز الدخل اللغوي) ليس بالضرورة أن تكون صريحة. وهناك وجهة نظر متوسطة أخرى يمثلها (R. Ellis, 1997) الذي يرى أن وظيفة التعلم الصريح هي مساعدة المتعلم على ملاحظة الفجوة بين الدخل اللغوي والخرج اللغوي الذي يقوم بإنتاجه، في حين أن هدف الممارسة اللغوية المنتظمة مقصور على تعلم العناصر اللغوية وتحسين الطلاقة اللغوية.

ولسوء الحظ أن الأدلة الميدانية المتوفرة، التي توثق على نحو منتظم التغيرات التي تطال المعرفة اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية نتيجة للممارسة اللغوية خلال مدة طويلة من الزمن، محدودة جداً. فالدراسات التي ركزت على وظيفة مختلف أنواع الممارسة اللغوية مثل الدراسات التي قام بها (Allen, 2000, DeKeyser & Sokalski, 1996, Robinson, 1997, Salaberry, 1997, VanPatten & Cadierno, 1993, VanPatten & Oikkenon, 1996) كلها تتعامل مع ممارسات لغوية قصيرة المدى. بالمقابل قام (DeKeyser, 1997) بتتبع أداء الطلاب في تمارين الاستيعاب والإنتاج خلال فترة شهرين، ووجد نفس منحنيات التعلم في معدل الخطأ ووقت الاستجابة وردة الفعل المسجلة لمجموعة من المتطلبات المعرفية خارج نطاق التعلم اللغوي. كما وجد أيضاً أن أثر الممارسة اللغوية مرتبط إلى حد كبير بنوع المهارة (الاستيعاب أو الإنتاج). وقد خلص DeKeyser من ذلك إلى أن القدرة على استيعاب الجمل أو إنتاجها ليس بالضرورة أن يكتسب من خلال الآليات الضمنية للنماذج الذهنية المنفصلة.

ويقرر (Krashen, 1999: 253) أن نتائج دراسة DeKeyser تدل على التعلم لا الاكتساب، أي التعلم الصريح لا الضمني. والمسألة على كل حال ليست الحكم على أن تعلم الطلاب كان صريحاً، فهو كذلك بالفعل كما أكد ذلك **DeKeyser**، بل هي مدى تحول المعرفة التصريحية الناتجة من عمليات التعلم الصريح إلى شكل من أشكال المعرفة الإجرائية التي يمكن النفاذ إليها بنفس الطريقة التي يصل فيها المتعلم إلى المعرفة المكتسبة ضمنياً. ويعتمد النظر إلى هذه القضية جزئياً على تعريف الشخص للمعرفة المكتسبة، فإذا كان الشخص يعتبر عدم الوعي أساسياً في المعرفة المكتسبة كما هو الحال في التعلم الضمني، فإن المنتج النهائي لعملية التعلم المسجل في دراسة DeKeyser لا يمكن أن يسمى ضمنياً، لأن الطلاب لا زالوا على وعي بالقواعد. فإذا كان معيار



المعرفة المكتسبة أن تكون متوفرة بنفس درجة الآلية التي تتوفر فيها المعرفة المكتسبة ضمنياً، فليس واضحاً سبب عدم احتساب المنتج النهائي للعمليات الآلية المسجلة في دراسة DeKeyser مكتسبة. علاوة على ذلك، من الممكن أن يفقد المتعلم، بعد حجم الاستعمال التواصلي الكبير وآلية القواعد بشكل تام، وعيه بهذه القواعد. وهنا لا يملك المتعلم معرفة إجرائية مساوية من الناحية الوظيفية للمعرفة المكتسبة ضمنياً فحسب، ولكنه يملك كذلك معرفة بالمعنى الضيق للمعرفة دون وعي.

إن هذا الموقف على ما يبدو متسق مع أدبيات اكتساب المهارات المعرفية (cognitive skill acquisition Anderson & Lebiere, 1998) وكذلك المعارف الضمنية (implicit knowledge Reed & Johnson, 1998). علاوة على ذلك، ليس هناك أدلة في أدبيات اكتساب اللغة الثانية تؤكد أن التعلم الصريح والممارسة اللغوية لا يؤدي إلى المعارف الإجرائية المنفذة آلياً automatized procedural knowledge إلا أدلة محدودة جداً بسبب قلة البحوث التي حاول أصحابها توثيق العمليات الآلية في اللغة الثانية.

علاقة نوع التعلم بالصيغة/ التركيب المستهدف

أن عدد الدراسات التي حاول أصحابها التطرق على نحو مباشر إلى قضية الفروقات بين التعلم الضمني والصريح حسب طبيعة الصيغة/ التركيب المستهدف قليل جداً في مجال اكتساب اللغة الثانية. ويشير كل من (Reber, 1993) في مجال علم النفس الإدراكي و (Krashen, 1994) في مجال اللسانيات التطبيقية بشكل متكرر إلى أن التعلم الضمني أكثر نفعاً عند تعلم الصيغ/ التراكيب المعقدة، إذ يصعب على كثير من الناس فهم مثل هذه الصيغ/ التراكيب وتمثلها بطريقة صريحة، وربما يستحيل على كثير من الناس استيعابها، خاصة إذا لم يكن هناك تدريس منتظم، ولذا فليس من المستغرب أن يتفوق التعلم الضمني على الصريح في تعلم مثل هذه الصيغ/ التراكيب. وقد تبين لـ(Robinson, 1996)أن الاستقراء الضمني ثاني أفضل طريقة من بين أربع طرق استخدمها في دراسة أجراها على مجموعة من متعلمي اللغة الإنجليزية، أما الاستقراء الصريح فقد كان الأسوأ في تعلم القواعد الصعبة (وهي مواقع الجمل زائفة الانصداع بالإنجليزية)، بالمقابل وجد أن الطريقة الضمنية هي الأسوأ في تعلم القواعد السهلة (التأخير الاختياري للفعل والفاعل بعد الظروف).

واعتماداً على معلوماتنا المتعلقة بأدوار التدريس المتعددة في اكتساب اللغة الثانية

(Long, 1988, Long & Robinson, 1998) وعلى فرضية ، (Schmidt, 1990, 1994, 1995, 2001) بأن الملاحظة دون الفهم مهمة لاكتساب اللغة، وكذلك الأدلة الحديثة التي تؤكد أن التدريس مهم لتعزيز الملاحظة (Peckham, 2000)، نستطيع أن نفترض درجات مختلفة من المنافع للتدريس الصريح مع درجات مختلفة من الصعوبة كما هو مبين في الجدول التالي:

درجة الصعوبة	وظيفة التدريس
سهلة جداً	غير مفيد (ليس ضرورياً)
سهلة	يسرّع عملية التعلم الصريح
متوسطة الصعوبة	يمدد ما يحققه المتعلم من مستوى
صعبة	يعزز الاكتساب الضمني المتأخر من خلال زيادة فرص الملاحظة
صعبة جداً	غير مفيد (ليس فعالاً)

وظيفة التدريس مقارنة بدرجة صعوبة القاعدة

ومن المهم التنبه إلى أن صعوبة القاعدة اللغوية مسألة نسبية تعتمد على التعقيد اللغوي للقاعدة في مقابل قدرة المتعلم على مواجهتها، فالقاعدة المتوسطة الصعوبة لأحد المتعلمين قد تكون سهلة لمتعلم آخر قابليته اللغوية عالية أو خبرته في تعلم اللغة متميزة، وبناء على ذلك تتفاوت وظيفة التدريس لهذه القاعدة من تسهيل تعلم صيغة/ تركيب غير متاح تعلمه إلى مجرد تسريع عملية التعلم. بالمقابل قد يكون الهدف بالنسبة للمتعلم الضعيف ليس تعلم القاعدة المستهدفة، وإنما للفت نظره إلى الصيغ/ التراكيب المقصودة على نحو كاف، بحيث يستطيع ملاحظة هذه الصيغ/ التراكيب على مستوى معين، وأن يكتسب على الأقل ضمنياً بعض الاستعمالات الحسية لهذه الصيغ/ التراكيب من خلال التعرض لها فيما بعد، وليس اكتساب القواعد الأكثر تجريداً من خلال التدريس. ومن هنا يتفاوت الهدف وكذلك درجة فاعلية التدريس الصريح لإحدى القواعد بناء على

الصعوبة الذاتية للقاعدة.

ومما يزيد المسألة تعقيداً أيضاً إلى جانب الفروق الفردية أن الصعوبة الموضوعية للقاعدة تتجاوز مجرد مسألة التعقيد، كما تلعب جدة الصيغ/ التراكيب وتجريد الفئات الدلالية والبروز دوراً مهماً في تعلم الصيغ/ التراكيب من عدمها.

ويرى (DeKeyser, 2000) على سبيل المثال أن إدخال الفاعل والفعل في الأسئلة التي يجاب عنها بنعم أو لا يسهل تعلمها على نحو صريح بسبب بروزها بخلاف إدخال الفاعل والفعل في الأسئلة التي تبدأ wh.

ويرى (Hulstijn, 1995) أن هناك عدداً كبيراً من العوامل التي تحدد فاعلية التعلم الصريح للقواعد، منها التعقيد، وحالة النحو العالمي، ومدى القاعدة وثباتها، والحشو الدلالي، وإمكانية حدوث ظاهرة تعلم المادة item learning. وقد قام (De Graaff, 1997) باختبار فرضيتين من هذه الفرضيات في تجربة طبقها على طلاب هولنديين يتعلمون لغة شبه اصطناعية تسمى Experanto. وعلى الرغم من أن فرضية تفاعل الحالة الضمنية في مقابل الصريحة مع التعقيد قد تأكدت جزئياً بالنسبة للنحو فقط لا الصرف، فإن فرضية تفاعل التعلم الضمني والصريح وتفاعل النحو والصرف لم تؤكدها نتائج الدراسة، وعليه فقد عدّلت الفرضية الأخيرة لأن الصرف كان مفترضاً أن يكون أكثر تجاوباً من النحو مع ظاهرة تعلم المادة.

أما (DeKeyser, 1995) فقد وجد فروقاً بين القواعد الصرفية نفسها في تفاعلها مع التعلم الضمني والصريح، حيث وجد في تجربة طبقها على أربعة قواعد صرفية في لغة اصطناعية أن القواعد التي تتضمن فئات واضحة المعالم يتم تعلمها بشكل أفضل في الحالة الصريحة التي هي عبارة عن تقديم للقاعدة بالطريقة التقليدية مع وضع الصور بجوار الجمل، أما القواعد المشوشة التي تشبه الزمن الماضي بالإنجليزية في دراسة (Bybee & Slobin, 1982) فيتم تعلمها بشكل أفضل في الحالة الضمنية التي تتضمن تعريض المبحوثين لصور وجمل متجاورة دون شروحات.

علاوة على ذلك، وجد (Williams, 1999) تفاعل بين التعلم الضمني والصريح وفروقات بين القواعد الصرفية، حيث وجد في سلسلة من التجارب التي أجراها مع ناطقين أصليين باللغة الإنجليزية يتعلمون لغة تشبه الإيطالية، أن هناك ارتباطاً قوياً بين



تعلم قواعد الموافقة (ذات الحشو الدلالي) ومقاييس متنوعة للذاكرة، في حين لم يكن هناك ارتباط بين هذه المقاييس والقواعد التي ليس فيها حشو دلالي لوسم صيغة الجمع في الاسم ووسم صيغة الشخص في الفعل. وقد فسر Williams الارتباط بين التعلم والذاكرة بأنه دليل على عمليات سلبية ضمنية مدفوعة بالبيانات.

وعندما ندقق النظر في نتائج الدراستين السابقتين، نجد أن ما تم تعلمه ضمنياً في دراسة Williams هو التطابق الصوتي المحسوس، في حين ما تم تعلمه ضمنياً في دراسة DeKeyser هو الترابط المحسوس بين بعض الجذور والبدائل الصرفية التي تأتي معها. وبنفس الطريقة تتضمن القواعد التصنيفية في دراسة DeKeyser وترابط الصيغة بالوظيفة في دراسة Williams تعلم أنماط مجردة، فربط مورفيمات بعينها بالوظيفة الدلالية ليست مشاهدة في العبارة نفسها، وتتخذ صيغة محسوسة مختلفة في عبارة أخرى. ولذا يبدو أن هناك مزيداً من نقاط التلاقي بين الدراستين أكثر مما يظهر للوهلة الأخرى. وعلى الرغم من الاختلافات المتعددة بين الدراستين من نواح مختلفة، فكلتا الدراستين تؤكد أن عمليات التعلم الضمني والصريح فعالة في تعلم العناصر المجردة والمحسوسة.

وهذه النتيجة تخالف بلا شك الموقف الذي يتخذه عدد من المتخصصين في علم النفس الإدراكي الذين يرون أن التعلم الضمني حسي بالضرورة، في حين أن التعلم المجرد الحقيقي صريح بالضرورة (Gomez, 1997, Reed & Johnson, 1998)، إلا أنها تتفق مع النتائج التي توصل إليها (Saffran, Newport, Aslin, Tunick & Barrueco, 1997) التي مفادها أن حدود الكلمة في اللغة الاصطناعية يتم تعلمها بشكل كامل ضمنياً وعرضياً من قبل الأطفال والراشدين.

والخلاصة أن التجريد والتباعد يلعبان دوراً محورياً في تحديد أثر التعلم الضمني والصريح، إلى جانب عوامل تتصل بمدى القاعدة وثباتها وبروزها، وكلما زادت صعوبة القاعدة بسبب أنها مجردة أو نادرة أو غير ثابتة، تعذر تعلمها ضمنياً، وزادت أهمية عمليات التعلم الصريح.



الفروق العمرية والسياقية

إن من الافتراضات الراسخة أن الأطفال والراشدين يستخدمون آليات مختلفة تماماً عند تعلم اللغة الثانية، وتعتبر فرضية الاختلاف الأساسي Fundamental Difference Hypothesis لـ(Bley-Vroman, 1988) من أكثر الفرضيات التي فصلت هذه المسألة، حيث يرى Bley-Vroman أن الأطفال يستعملون النحو العالمي وآليات التعلم الخاصة، في حين يعتمد الراشدون على المعرفة الأصلية الخاصة باللغة الأولى وأنظمة حل المشكلات العامة، وهو ما يفسر اختلاف المجموعتين في الاستراتيجيات وفي معدل النجاح في تعلم اللغة. ومع أن Bley-Vroman لم يستخدم مصطلحي ضمني وصريح، إلا أن الفروقات التي تحدث عنها تنسجم مع هذا التقسيم، فاستعمال الأطفال للنحو العالمي وآليات التعلم الخاصة باللغة تحدث خارج نطاق الوعي، في حين يستعمل الراشدون قدراتهم التحليلية للتفكير في صيغ/ تراكيب اللغة الثانية إلى حد ما، واختلافها عن صيغ/ تراكيب اللغة الأولى.

ويتفاوت الراشدون كثيراً في قدراتهم التحليلية، وقد أظهرت نتائج كثير من الدراسات علاقات ارتباطية قوية بين هذه القدرات، سواء تلك القدرات العامة المتصلة بالذكاء أو تلك الخاصة بالقابلية اللغوية Aptitude، والتعلم اللغوي (Sawyer & Ranta, 2001). أما الارتباط بين القابلية اللغوية وتعلم اللغة الثانية عند الأطفال فهي أقل بكثير، حيث وجد (Harley & Hart, 1997) على سبيل المثال أن القدرة التحليلية لم تكن عامل تنبؤ مهم في الكفاية اللغوية في اللغة الثانية عند الطلاب الملتحقين ببرنامج الانغماس في مرحلته الأولى، في حين كان عامل التنبؤ الأساسي لنفس الكفاية في المرحلة السابقة. وقد علل (Harley & Hart, 1997) ذلك بدرجة الانتباه للصيغ/ التراكيب في برامج الانغماس، في حين يرى آخرون (منهم على سبيل المثال DeKeyser, 2000) أن القابلية اللغوية عامل تنبؤ مهم للكفاية اللغوية في سياقات التعلم الطبيعي كذلك. وقد ركز (DeKeyser, 2000) على التفاعل بين العمر والقابلية اللغوية في دراسة طبقها على مهاجرين هنقاريين في الولايات المتحدة، حيث أظهرت النتائج أن العمر كان عامل تنبؤ مهم للكفاية اللغوية لأصحاب الكفاية اللغوية المتدنية، وأن القابلية اللغوية كانت عامل تنبؤ مهم للطلاب الكبار لا الصغار. وتتفق هذه الفروق العمرية



في الصدق التنبؤي للقابلية اللغوية مع الفرضية التي مفادها أن الراشدين يتعلمون على نحو صريح بالمجمل، في حين يتعلم الأطفال على نحو ضمني. ويرى (DeKeyser, 2000) أن فرضية الفترة الحرجة Critical Period Hypothesis يجب أن تفهم بهذا الشكل: فهناك مرحلة بين الطفولة والمراهقة يفقد فيها الأطفال تدريجياً قدرتهم على تعلم اللغة ضمنياً فقط. ويرى (Skehan, 1998: 234) كذلك أن نهاية الفترة الحرجة هي نقطة النهاية في الفصل بين العمليات اللغوية والقدرة المعرفية العامة.

ولعل التحول من التعلم الضمني إلى الصريح خلال فترة الطفولة يفسر نتيجتين رئيسيتين تتعلقان بالفروق العمرية في تعلم اللغة الثانية: الأطفال يتعلمون بشكل أحسن، في حين يتعلم الكبار بشكل أسرع (Birdsong, 1999). فالأطفال يتفقون في المنتج النهائي لأن كثيراً من العناصر اللغوية يصعب تعلمها على نحو صريح، خاصة من قبل البالغين ذوي القدرة اللفظية المحدودة، بالمقابل يتعلم الراشدون بشكل أسرع لأن قدراتهم المتعلقة بالتعلم الصريح تجعلهم يستخدمون طرقاً مختصرة. ونتيجة لذلك، يتفوق الأطفال بسبب الوقت الكبير المتاح لهم في بيئات التعلم غير المعدة، أما في السياقات المدرسية التقليدية، التي يكون الوقت فيها محدوداً والتعلم معداً إعداداً كبيراً، يتفوق الراشدون. ومن النتائج المثيرة للاهتمام كذلك ما توصل إليه (von Elek & Oskarsson, 1973) في مشروع GUME، حيث تفوق الأطفال باستخدام الطريقة الضمنية، في حين تفوق الكبار باستخدام الطريقة الصريحة.

ولهذه الفروقات العمرية مضامين تعليمية مهمة يساء فهمها، فبدلاً من التشديد على أهمية البدء المبكر في تعلم اللغة، تشير هذه النتائج إلى أنه يجب تنويع طرق التدريس استناداً إلى العمر: فبرامج الغمر اللغوي الكامل ضرورية للأطفال ليستفيدوا من مهاراتهم التعلمية الضمنية، في حين تظهر أهمية التدريس النظامي للكبار للاستفادة من مهاراتهم التعلمية الصريحة.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

خاتمة الفصل

يمكننا القول، في ختام هذا الفصل، أنه على الرغم من كثرة البحوث والدراسات، فلم يستطع المتخصصون في علم النفس الإدراكي تقديم أدلة مقنعة بأن الناس قادرون على تعلم الأنماط المجردة دون الوعي بها. فالتعلم الحادث في مهمات القواعد المصطنعة والتتابعية محدودة كمياً إلى درجة أن أداء المبحوثين لم يتجاوز حدود الصدفة، كما أنها قاصرة من الناحية الكيفية على أنماط مجردة إلى حد ما أو أنها مصحوبة بشكل من أشكال الوعي.

وفشل كذلك الباحثون المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية في تقديم أدلة كافية تُظهر تعلم الأنماط المجردة دون وعي. فقد أظهرت دراسات كثيرة أن التعلم الصريح خاصة الاستقرائي ليس أكثر فاعلية من التعلم الضمني فحسب، بل إن أي تعلم يحدث في الحالة الضمنية سببه فشل المبحوثين في الالتزام بالإرشادات الخاصة بالتعلم الضمني، ولذا فالتعلم الجزئي الذي يحدث ما هو إلا نتيجة للوعي الجزئي الذي يحدث أثناء محاولة التعلم. علاوة على ذلك، فالدراسات التي تعاملت مع بعض المتغيرات العامة مثل التركيز على الشكل قدمت أدلة تؤكد الميزة التي يتميز بها مثل هذا التركيز مقارنة بمجرد التعرض للدخل اللغوي أو التركيز على المعنى، ولعل تفسير ذلك أن التركيز على الشكل ضروري لجعل المتعلم يلحظ على نحو شعوري الأنماط المجردة التي يصعب تعلمها على نحو ضمني.

ومن العدل القول بأن حجم الدراسات التي أجريت في ميدان تعليم اللغة الثانية التي



ركزت على الفروق بين التعلم الضمني والصريح محدودة جداً، ليس في عددها فحسب، بل في مدتها وفي حدودها المتصلة بالقواعد المستهدفة. ثانياً غالبية هذه الدراسات أجريت في السياقات المعملية لا في الفصول الدراسية، كما أنه لا يوجد دراسات تعقبت دور التعلم الضمني والصريح طولياً في سياقات اكتساب اللغة الثانية الطبيعية. ثالثاً يبدو أن المقاييس المعيارية المستخدمة من النوع المقيد وخلت من الخطاب غير المقيد، فهي تشمل اختبارات الصحة النحوية وملء الفراغ. أخيراً مع أن المقاييس مقيدة ومصطنعة من وجهة نظر معلمي اللغة والمتخصصين في اللسانيات التطبيقية، إلا أنها لم تكن مقيدة بما فيه الكفاية لتحقق المتطلبات المنهجية المسجلة في أدبيات علم النفس لضمان تحقق التعلم الضمني والصريح الخالصين، أو لتكون مقياساً دقيقاً للمعرفة الضمنية والصريحة. كما أن قضية تجريد المعرفة لم تعط أهمية كبيرة إلا في دراسة أو دراستين.

ولا يمكننا تعميم النتائج المسجلة في أدبيات القواعد الاصطناعية على اكتساب اللغة الثانية بسبب قصور إمكانية تعميمها كما أشار إلى ذلك عدد من الباحثين، فهناك حاجة إلى إجراء بحوث على التعلم اللغوي الحقيقي، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: أي نوع من التعلم اللغوي؟ إن المشكلة هي كيف يمكن إجراء دراسات على التعلم الخالص في السياقات الطبيعية، رغم فشل الباحثين في إجرائها في السياقات المعملية.

وهناك ثلاثة خيارات، الأول إجراء تجارب ضيقة جداً تحت ظروف شديدة التحكم بالتطبيق على أجزاء صغيرة من اللغة الثانية، وهذا قد يرضي المتخصصين في علم النفس الإدراكي وربما اكتساب اللغة الثانية، ولكن ليس المتخصصين في اللسانيات التطبيقية المهتمين بالتطبيقات الصفية. الخيار الثاني إجراء تجارب أكثر واقعية في فصول حقيقية، وذلك بالتطبيق على جوانب مختلفة من اللغة التي يتعلمها الطلاب ليس لغرض التجربة، ولكن مع بذل الجهد للتحكم بالمعالجات بشكل يفوق ما هو عليه الحال في البحوث الصفية، وهذا قد يرضي المتخصصين في علم النفس التربوي واللسانيات التطبيقية، وربما الباحثين المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية أصحاب التوجهات الصفية، ولكن ليس المتخصصين في علم النفس الإدراكي. أما الخيار الثالث محاولة عمل مزيد من التعديلات أكثر من الخيارين السابقين، بحيث يتم تقديم معالجات أطول وأوسع وأكثر تنوعاً وأكثر واقعية مما يتم تقديمه في التجارب المعملية السابقة، مع إجراء البحوث في بيئة متحكم بها بشكل أكبر مما هو عليه الحال في الفصول الحقيقية، إما من خلال منهج محوسب أو مواد معدة خصيصاً لهذا الغرض، مع وجود معلمين مدربين وطلاب مختارين بعناية.



المراجع

◇ Alanen, R. 1995. Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu: University of Hawai›i Press.

◇ Allen, L. 2000. Form-meaning connections and the French causative: an experiment in processing instruction. Studies in Second Language Acquisition, 22: 69-84.

◇ Anderson, J. & Lebiere, C. 1998. The Atomic Components of Thought. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇ Bialystok, E. 1979. Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. Language Learning, 29: 81-103.

◇ Birdsong, D. 1999. Introduction: whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇ Bley-Vroman, R. 1988. The fundamental character of foreign language learning. In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Eds.), Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings. New York: Newbury House.



◇ Brooks, L. & Vokey, J. 1991. Abstract analogies and abstracted grammars: comments on Reber 1989 and Mathews et al. 1989. Journal of Experimental Psychology: General, 120: 316-323.

◇ Buchner, A. 1994. Indirect effects of synthetic grammar learning in an identification task. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20: 550-566.

◇ Bybee, J. & Slobin, D. 1982. Rules and schemas in the development and use of the English past tense. Language, 58: 265-289.

◇ Carlson, R. 1997. Experienced Cognition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇ Cleeremans, A. & Jimenez, L. 1998. Implicit sequence learning: the truth is in the details. In M. Stadler & P. French (Eds.), Handbook of Implicit learning. Thousand Oaks, CA: Sage.

◇ Cleeremans, A., Destrebecqz, A. & Boyer, M. 1998. Implicit learning: news from the front. Trends in Cognitive Sciences, 21: 406-416.

◇ de Graaff, R. 1997. The eXperanto experiment: effects of explicit instruction on second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 19: 249-276.

◇ DeKeyser, R. 1995. Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. Studies in Second Language Acquisition, 17: 379-410.

◇ DeKeyser, R. 1997. Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. Studies in Second Language Acquisition, 19: 195-221.

◇ DeKeyser, R. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 22: 499-533.

◇ DeKeyser, R. 2003. Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Eds), The Handbook of Second Language Acquisition. London: Blackwell.

◇ DeKeyser, R. & Sokalski, K. 1996. The differential role of comprehension and production practice. Language Learning, 46: 613-642.



◇ Doughty, C. 1991. Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. Studies in Second Language Acquisition, 13: 431-469.

◇ Doughty, C. & Williams, J. 1998. Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. New York: Cambridge University Press.

◇ Dulany, D., Carlson, R. & Dewey, G. 1984. A case of syntactical learning and judgment: how conscious and how abstract? Journal of Experimental Psychology: General, 113: 541-555.

◇ Ellis, N. 1993. Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge. European Journal of Cognitive Psychology, 5: 289-318.

◇ Ellis, N. 1994. Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the of conscious processes in vocabulary acquisition. In J. Hulstijn & R. Schmidt (Eds.), Consciousness in Second Language Learning. AILA Review, Vol. 11.

◇ Ellis, R. 1990. Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Basil Blackwell.

◇ Ellis, R. 1994. A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), Implicit and Explicit Language Learning. London: Academic.

◇ Frensch, P. 1998. One concept, multiple meanings: on how to define the concept of implicit learning. In M. Stadler & P. Frensch (Eds.), Handbook of Implicit Learning. Thousand Oaks, CA: Sage.

◇ Gomez, R. 1997. Transfer and complexity in artificial grammar learning. Cognitive Psychology, 33: 154-207.

◇ Green, P. & Hecht, K. 1992. Implicit and explicit grammar: an empirical study. Applied Linguistics, 13: 168-184.

◇ Han, Y. Ellis, R. 1998. Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. Language Teaching Research, 21: 1-23.

◇ Harley, B. 1993. Instructional strategies and SLA in early French immersion. Studies in Second Language Acquisition, 15 (2): 245-260. Harley,



B. & Hart, D. 1997. Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. Studies in Second Language Acquisition, 19: 379-400.

◇ Hayes, N. & Broadbent, D. 1988. Tow modes of learning for interactive tasks. Cognition, 28: 249-276.

◇ Hulstijn, J. 1995. Not all grammar rules are equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. In R. Schmidt (Ed.), Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu: University of Hawai›i Press.

◇ Hulstijn, J. & Hulstijn, W. 1984. Grammatical errors as a function of processing constrains and explicit knowledge. Language Learning, 34: 23-43.

Jimenez, L. & Mendez, C. 1999. Which attention is needed for implicit sequence learning? Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 25: 236-259.

◇ Johnstone, T. & Shanks, D. 1999. Tow mechanisms in artificial grammar learning. Comment on Meulemans and Van der Linden 1997. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 25: 524-531.

◇ Knowlton, B. & Squire, L. 1996. Artificial grammar learning depends on implicit acquisition of both abstract and exemplar-specific information. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 22: 169-181.

◇ Krashen, S. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.

◇ Krashen, S. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

◇ Krashen, S. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications London: Longman.

◇ Krashen, S. 1992. Formal grammar instruction: another educator comments. TESOL Quarterly, 26 (2): 409-411.

◇ Krashen, S. 1994. The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed), Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press.

◇ Krashen, S. 1999. Seeking a role for grammar: a review of some recent studies. Foreign Language Annals, 32: 245-257.



◇ Leow, R. 1998. Toward operationalizing the process of attention in SLA: evidence for Tomlin and Villa›s (1994) fine-grained analysis of attention. Applied Psycholinguistics, 19: 133-159.

◇ Levin, L. 1969. Implicit and explicit: a synopsis of Three Parallel Experiments in Applied Psycholinguistics. Assessing Different Methods of Teaching Grammatical Structures in English as a Foreign Language. University of Gothenburg.

◇ Lightbown, P. & Pienemann, M. 1993. Comments on Stephen D. Krashen›s «Teaching issues: formal grammar instruction». TESOL Quarterly, 27 (4): 717-722.

◇ Lightbown, P. & Spada, N. 1990. Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. Studies in Second Language Acquisition, 12 (4): 429-448.

◇ Long, M. 1988. Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Ed.), Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives. New York: Harper and Row.

◇ Long, M. & Robinson, P. 1998. Focus on form: theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. New York: Cambridge University Press.

◇ Macrory, G. & Stone, V. 2000. Pupil progress in the acquisition of the perfect tense in French: the relationship between knowledge and use. Language Teaching Research, 4: 55-82.

◇ McLaughlin, B. 1990. «Conscious» versus «unconscious» learning. TESOL Quarterly, 24: 617-634.

◇ Meulemans, T. & Van der Linden, M. 1997. Associative chunk strength in artificial grammar learning. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 23: 1007-1028.

◇ Michas, I. & Berry, D. 1994. Implicit and explicit processes in a second-language learning task. European Journal of Cognitive Psychology, 6: 357-381.

◇ Norris, J. & Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. Language Learning, 50: 417-528.



◇ Nosofsky, R. 1989. Further tests of an exemplar-similarity approach to relating identification and categorization. Journal of Experimental Psychology: Perception and Psychophysics, 45: 279-290.

◇ Pienemann, M. 1989. Is language teachable? Applied Linguistics, 10 (1): 52-79.

◇ Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11 (2): 17-46.

◇ Pothos, E. & Bailey, T. 2000. The role of similarity in artificial grammar learning. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 26: 847-862.

◇ Reber, A. 1967. Implicit learning of artificial grammar. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6: 855-863.

◇ Reber, A. 1976. Implicit learning of synthetic languages: the role of instructional set. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 2: 88-94.

◇ Reber, A. 1993. Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious. Oxford: Oxford University Press.

◇ Reber, A. Kassin, S. Lewis, S. & Cantor, G. 1980. On the relationship between implicit and explicit modes in the learning of a complex rule structure. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 6: 492-502.

◇ Reed, J. & Johnson, P. 1998. Implicit learning: methodological issues and evidence of unique characteristics. In M. Stadler & P. Frensch (Eds.), Handbook of Implicit Learning. Thousand Oaks, CA: Sage.

◇ Robinson, P. 1996. Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. Studies in Second Language Acquisition, 18: 27-67.

◇ Robinson, P. 1997. Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. Studies in Second Language Acquisition, 19: 223-247.

◇ Rosa, E. & O›Neill, M. 1999. Explicitness, intake, and the issue



of awareness: another piece to the puzzle. Studies in Second Language Acquisition, 21: 511-556.

◇ Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. 1985. Consciousness-raising and universal grammar. Applied Linguistics, 6 (3): 274-282.

◇ Saffron, J., Newport, E., Aslin, R. Tunick, R. & Barrueco, S. 1997. Incidental language learning: listening (and learning) out of the corner of your ear. Psychological Science, 8: 101-105.

◇ Salaberry, M. 1997. The role of input and output practice in second language acquisition. Canadian Modern Language Review, 53: 422-451.

◇ Sawyer, M. & Ranta, L. 2001. Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Ed.), Cognition and Second Language Instruction. New York: Cambridge University Press.

◇ Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11: 129-158.

◇ Schmidt, R. 1993. Awareness and second language acquisition. Annual Review of Applied Linguistics, 13: 206-226.

◇ Schmidt, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In J. Hulstijn & R. Schmidt (Eds.), Consciousness in Second Language Learning. AILA Review, Vol. 11.

◇ Schmidt, R. 1995. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. R. Schmidt (Ed.), Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu: University of Hawai›i Press.

◇ Schmidt, R. 2001. Attention. In P. Robinson (Ed.), Cognition and Second Language Instruction. New York: Cambridge University Press.

◇ Scott, V. 1989. An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in French. Modern Language Journal, 73: 14-22.

◇ Scott, V. 1990. Explicit and implicit grammar teaching strategies: new empirical data. French Review, 63: 779-789.

◇ Sharwood Smith, M. 1993. Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. Studies in Second Language Acquisition, 15 (2): 165-179.

◇ Skehan, P. 1998. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.



◇ Spada, N. & Lightbown, P. 1993. Instruction and the development of questions in the L2 classroom. Studies in Second Language Acquisition, 15 (2): 205-221.

◇ St John, M. & Shanks, D. 1997. Implicit learning from an information processing standpoint. In D. Berry (Ed.), How Implicit is Implicit Learning? Oxford: Oxford University Press.

◇ Swain, M. communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

◇ Swain, M. 1993. The output hypothesis: just speaking and writing are not enough. The Canadian Modern Language Review, 50 (1): 158-164.

◇ Truscott, J. 1998. Noticing in second language acquisition: a critical review. Second Language Research, 14 (2): 103-135.

◇ van Lier, L. 1996. Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. New York: Longman.

◇ VanPatten, B. & Cadierno, T. 1993. Explicit instruction and input processing. Studies in Second Language Acquisition, 15: 225-243.

◇ VanPatten, B. & Oikkenon, S. 1996. Explanation versus structured input processing. Studies in Second Language Acquisition, 18: 495-510.

◇ Vokey, J. & Brooks, L. 1992. Salience of item knowledge in learning artificial grammars. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18: 328-344.

◇ von Elek, T. & Oskarsson, M. 1973. A replication study in teaching foreign language grammar to adults. Research Bulletin no. 16. Gothenburg School of Education.

◇ Williams, J. 1999. Memory, attention, and inductive learning. Studies in Second Language Acquisition, 21: 1-48.



الفصل الثالث

مفهوم «طريقة التدريس» في تعليم اللغة

مقدمة

إن ميدان تعليم اللغة الثانية غني بالمنهجيات والطرق والاستراتيجيات التدريسية، متأثرا بالتطورات التي حدثت في كثير من العلوم، ومنها علم اللغة وعلم النفس وعلم التعليم، وقد كان للبحوث الميدانية والتطورات النظرية والخبرات العملية لمعلمي اللغة دور في تشكيل هذه المنهجيات. ورغم كل ذلك، فهناك عدد من الباحثين المتخصصين في تعليم اللغة الثانية يرفضون مصطلح «طريقة تدريس»، ويشددون على أن حقل تعليم اللغة الثانية يعيش حاليا مرحلة جديدة، هي مرحلة «ما بعد الطريقة» ويستندون في ذلك إلى عدد من الأدلة والبراهين، ويقترحون بعض المنهجيات البديلة. وقبل الخوض في ذلك، سوف نقدم عرضا شاملا لطرق تدريس اللغة الثانية، حيث سنقسم منهجيات التدريس إلى فئتين، الفئة الأولى تمثل المنهجيات التي سبقت ظهور المنهج التواصلي، والفئة الثانية تمثل المنهجيات التي تلت ظهور المنهج التواصلي، علما بأننا سوف نقوم قبل ذلك بعرض تاريخ طرائق تدريس اللغة فيما قبل الحرب العالمية الثانية.



فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية (نظرة تاريخية)

إن من الافتراضات الشائعة في ميدان تعليم اللغة الثانية أن طريقة النحو والترجمة هي الطريقة السائدة قبل ظهور الطريقة السمعية الشفهية، وأن حركة الاصلاح التي حدثت في نهاية القرن التاسع عشر ما هي إلا ردة فعل تجاه طريقة النحو والترجمة، رغم أن هذا الوصف لتاريخ تعليم اللغة ليس دقيقا، فالجدل حول المنهجيات التدريسية كان قائما منذ وقت طويل.

ويبين (Howatt, 1984) في هذا الصدد أن استعمال المواد التعليمية في تدريس الفرنسية واللاتينية في العصور الوسطى كان قائما على دراسة الحوارات، مشيرا إلى جهود بعض معلمي اللغة في القرنين السادس عشر والسابع عشر في استعمال نشاطات متنوعة مثل جداول الاستبدال، والحوارات القائمة على المواقف الشائعة والتركيز على الكفاية الشفهية.

أما طريقة النحو والترجمة فقد كانت هي المسيطرة في القرن التاسع عشر، بسبب الأهمية التي أعطيت لدراسة اللغة اليونانية واللاتينية في المدارس العامة. وقد كان التركيز في تدريس اليونانية واللاتينية على إتقان الأدب، مع الاعتقاد بأن أفضل طريقة لتحقيق ذلك هي حفظ القواعد اللغوية والمفردات للغة الهدف. وقد كانت الوحدة التعليمية هي الجملة، مع قضاء الطلاب وقتا طويلا في الترجمة من وإلى اللغة الهدف كما يوحي بذلك اسم الطريقة. وقد كان يعتقد أن هذا الإجراء لا يساعد في التعلم فحسب، بل يساعد في تنمية الانضباط الذهني (Stern, 1983).

وقد شهد القرن التاسع عشر خيبة أمل كبيرة من طريقة النحو والترجمة، مما أدى إلى محاولات إلى إحداث تغييرات في تعليم اللغة، ومن ذلك ما قام به Mercel و Prendergast و Gouin من صياغة نظريات جديدة مستندين في ذلك إلى التعلم اللغوي عند الأطفال (Richards & Rogers, 1986)، حيث شدد Mercel على التركيز على المعنى، في حين شدد Prendergast على استعمال العوامل السياقية لتعزيز الاستيعاب، أما Gouin فقد شدد على أهمية السياق مبينا أن استعمال اللغة لإنجاز الأحداث يسهل عملية تعلم اللغة.

ومع نهاية القرن التاسع عشر، أخذت مثل هذه الأفكار في الانتشار والتأثير، ومن ذلك حركة الإصلاح وهي حركة عالمية نشأت من خلال تشكيل منظمة الأصوات



العالمية عام ١٨٨٦م. ويعتبر Henry Sweet أحد أبرز أعضاء هذه المنظمة في بريطانيا، الذي كان يدعو إلى تبني مذهب علمي في تدريس اللغة في كتابه The Practical Study of Languages. ومن المبادئ الرئيسية لحركة الإصلاح إعطاء الأولوية لمهارة الكلام عند تدريس اللغة، وأهمية النص باعتباره جوهر عملية تعلم اللغة، إلى جانب الاهتمام بالمنهجيات الشفهية في تدريس اللغة (Howatt, 1984).

ومن الأهمية بمكان التنبيه إلى الأمر لم يقتصر على الأفكار التي جاءت بها حركة الإصلاح، بل إن المذاهب التي تبنتها أسهمت في تشكيل التطورات التي حدثت بعد ذلك. فهي تعتبر أو ل مذهب علمي في التعلم اللغوي، وخطوة مهمة نحو تطور علم اللسانيات واللسانيات التطبيقية.

وقد أدت ظاهرة مجابهة طريقة النحو والترجمة في القرن التاسع عشر، وكذلك ظاهرة الاهتمام بالتعلم اللغوي عند الأطفال إلى نشوء المذاهب الطبيعية natural approaches في تدريس اللغة. فالطريقة التي استخدمها Sauver في تدريس اللغة من خلال تركيزه على التفاعل الشفهي وتجنب استعمال اللغة الأم في مدرسته اللغوية في الأجزاء الأخيرة من هذا القرن عرفت باسم الطريقة الطبيعية Natural Method، علما بأن المبادئ النظرية لهذه الطريقة حددها Franke عام ١٨٨٤م. وقد تحولت فيما بعد إلى طريقة عرفت باسم الطريقة المباشرة Direct Method، والتي اشتهرت فيما بعد باسم طريقة برلتز Berlitz Method.

وقد بدأ الرواد من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية في العقود الأولى من القرن العشرين بتنبي أفكار حركة الإصلاح ومحاولة تطويرها، فقد وضعت أسس الطريقة السمعية الشفهية في الولايات المتحدة، في حين طور كل من Palmer و Hornby وغيرهما المذهب الشفهي Oral Approach في المملكة المتحدة. وقد تضمن المذهب الشفهي بعض المبادئ في اختيار المادة التعليمية وتدريجها وتقديمها وهو ما أفتقدته الطريقة المباشرة (Richards & Rogers, 1986). ومن مبادئ المذهب الشفهي ضرورة تقديم وممارسة اللغة في المواقف، أي ربطها بالسياق، وقد عرف فيما بعد باسم تدريس اللغة القائم على الموقف Situational Language Teaching، الذي أصبح في الخمسينات الميلادية الطريقة الرئيسية في تدريس اللغة في بريطانيا. ويتفق هذا المذهب مع الطريقة السمعية الشفهية في النظرة البنائية للغة وفي الإيمان بالنظرية السلوكية في التعلم، وما يميزه عن الطريقة السمعية الشفهية تركيزه على المواقف.



طرق تدريس اللغة قبل المدخل التواصلي

هناك عدد من منهجيات التدريس التي سبقت المدخل التواصلي ومن أهمها الطريقة السمعية الشفهية Audio Lingualism، وقد كان للحرب العالمية الثانية أثر كبير في تدريس اللغة، خاصة في الولايات المتحدة، حيث أسس برنامج تدريب الجنود في ١٩٤٢م لتأهيل عدد من الأفراد المتخصصين في اللغات الأجنبية ليعملوا في الجيش الأمريكي. وقد كان لهذا البرنامج تأثير كبير في انتشار ما يسمى بالطريقة السمعية الشفهية، رغم أن الاهتمام بهذه الطريقة من قبل المتخصصين في اللسانيات التطبيقية كان قبل ذلك بكثير. وتعتبر الطريقة السمعية الشفهية أول طريقة علمية في تدريس اللغة. وتعتمد هذه الطريقة على اختيار المواد اللغوية وفقا للمبادئ اللغوية (Fries, 1945)، التي تستند إلى اللغويات البنائية structural linguistics، التي تؤمن بأن اللغة شفهية يحكمها نظام من القواعد، وقد قام Bloomfield بتحديد هذه المبادئ في عدد من المطبوعات (Bloomfield, 1914, 1933, 1942).

أما الأساس الثاني للطريقة السمعية الشفهية فهو النظرية السلوكية، التي تؤمن بأن اللغة مهارة سلوكية، حيث يستقبل المتعلم مثيرا فيستجيب لهذا المثير ثم يتلقى تعزيزا، مع عدم التسامح مع الأخطاء لأنها قد تصبح عادات سيئة. ويعتبر Skinner هو مؤسس هذه النظرية، رغم أن Palmer سبقه بوضع عدد من المبادئ السلوكية (Palmer, 1921). ووظيفة المتعلم في الطريقة السمعية الشفهية تتمثل في تأدية التمارين والنشاطات المصممة من قبل المعلم دون أن يكون للمتعلم دور نشط في التعلم، رغم أن (Fries, 1945) شدد على دور المتعلم ورغبته وحماسه في تعلم اللغة الهدف.

ومن القواعد الأساسية في الطريقة السمعية الشفهية القول بأن درجة التشابه بين اللغة الهدف ولغة المتعلمين الأولى تؤثر في التعلم اللغوي سواء أكان ذلك إيجابا أو سلبا، حيث يصف (Lado, 1964) التأثير الإيجابي بأنه تسهيل facilitation، في حين يصف التأثير السلبي بأنه تداخل interference. وهذا يعني ضرورة إعداد المواد التعليمية وفقا للتحليل التقابلي بين اللغتين.

وقد تعرضت الطريقة السمعية الشفهية للانتقاد بسبب تركيزها على تكرار القواعد



اللغوية على حساب العملية التواصلية. ويشير (Chomsky, 1957, 1966) إلى عدم كفاءة الطريقة السمعية الشفهية، لأن اللغة في نظره ليست تعلم عادات، بل هي شيء يبتكره مستعمل اللغة بتوظيف القدرة اللغوية الفطرية التي يمتلكها الإنسان.

من ناحية أخرى، ظهر في السبعينات الميلادية عدد من منهجيات التدريس التي أطلق عليها المنهجيات الإنسانية Humanistic methodologies، وهي منهجيات تنظر للمتعلم على أنه شخص تام، وتنظر للفصل على أنه بيئة تعلمية (Moskowitz, 1978). وعلى الرغم من أن المنهجيات الإنسانية لم تنتشر ويشيع استعمالها في ميدان تعليم اللغة، فهي تستحق شيئا من الاهتمام بسبب أنها محاولة لخوض تعليم اللغة من زاوية غير لغوية. ومن أبرز هذه المنهجيات الطريقة الصامتة The Silent Way، وتعلم اللغة الجمعي Community Language Learning، والطريقة الإيحائية Suggestopedia، وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة Total Physical Response.

ويعتبر (Gattengo, 1972, 1976) هو مؤسس الطريقة الصامتة، التي تهدف إلى أن يعبر المتعلم عن نفسه باللغة الهدف، مع التشديد على استقلالية المتعلم وتطوير قدرته على قياس تعلمه. وهذه الخصائص تنطبق على المنهجيات الحديثة في تعليم اللغة، ولعل ما يميز الطريقة الصامتة الوسيلة المستخدمة لتنفيذ ذلك. فوظيفة المعلم في هذه الطريقة مراقبة أداء المتعلم لأن أخطاء المتعلم تستخدم في تشكيل الدخل اللغوي المستقبلي، في حين يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه، ويسمح له باستنباط تعميمات من اللغة المقدمة له، إلى جانب ممارسته للتصحيح الذاتي وتصحيح الأقران. وتتبنى الطريقة الصامتة النظرة البنائية التقليدية للغة، رغم أنها تنظر للغة المحكية على أنها هي الأسمى، وعليه لا تدرس القراءة والكتابة على نحو صريح.

وتعود طريقة تعلم اللغة الجمعي إلى (Curran, 1972, 1976) الذي طور هذه الطريقة باستعمال أساليب الاستشارة النفسية. فالمعلم في هذه الطريقة يعتبر مستشارا counsellor والمتعلم عميلا أو زبونا client. وتطبيق ذلك يتمثل في أن يقوم المعلم بترجمة ما يريد أن يقوله المتعلم من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف، مما يتيح للمتعلم التفاعل باستعمال اللغة الهدف، وتشكل الحوارات التي يتم بناؤها بهذه الطريقة محتوى الدروس اللاحقة. ولعل من أهم وظائف المعلم في هذه الطريقة خلق بيئة تعلمية داعمة في فصول تعليم اللغة



باعتبار ذلك أحد أهم وسائل تحقيق التعلم الناجح. علاوة على ذلك، لا يقتصر تفاعل المعلم مع المتعلمين على تبادل المعلومات، بل يشمل أيضا مناقشة مشاعر المتعلمين تجاه عملية التعلم. والأساس النظري الذي بدأت به هذه الطريقة يتمثل في النظرية البنائية التقليدية التي ترى أن مهمة المتعلم هي إتقان أصوات اللغة الهدف وقواعدها، إلا أن (La Forge, 1983) أحد أتباع هذه الطريقة، جعل النظرية اللغوية الاجتماعية (اللغة بوصفها ممارسة اجتماعية) هي الأساس النظري لهذه الطريقة، وهذه النظرية بالفعل تنسجم أكثر مع مبادئ هذه الطريقة، التي تركز على الطبيعة التفاعلية للغة.

وتنسب الطريقة الإيحائية لـ(Lozanov, 1978)، ولعل ما يميز هذه الطريقة هو اعتمادها على الموسيقى لخلق مناخ صفي مريح مفضي إلى التعلم وتنقية الحالة الذهنية للمتعلم، علما بأن هدف هذه الطريقة هو تطوير كفاية المحادثة عند المتعلم. وعلى الرغم من أن هذه الطريقة لا تستند إلى أي نموذج لغوي بعينه، فهي تنظر للغة من زاوية نحوية ومفرداتية، بمعنى أنها تتبنى النظرية البنائية. علاوة على ذلك، يجب على المتعلم في هذه الطريقة متابعة المعلم وتنفيذ قراراته، إذ يفترض أن يستوعب المتعلم ما يقدم له دون أن ينهمك على نحو ناقد في المادة اللغوية.

أما طريقة الاستجابة الجسدية الكاملة فتنسب إلى (Asher, 1965, 1966)، وهي تتميز بربط تعلم اللغة بالحركة الجسدية، على الرغم من أن Asher ليس هو أول من ربط بين التعلم والنشاط البدني، فهناك عدد من نظريات التعلم النفسية التي تزعم بوجود علاقة بين النشاط البدني والتعلم بما في ذلك التعلم اللغوي (Palmer & Palmer, 1925). كما تستند هذه الطريقة إلى نظريات اكتساب اللغة الأولى التي تشدد على أن الاستيعاب يسبق الإنتاج وأن التعلم يبدأ بتعلم المحسوسات قبل الأشياء المجردة. ويتمثل تطبيق هذه الطريقة في استجابة المتعلم للأوامر التي يطلقها المعلم، بحيث لا ينتج المتعلم أي منتج لغوي إلا إذا كان مستعدا لذلك. وعلى الرغم من انتشار هذه الطريقة واستعمالها على نطاق واسع، فيعاب عليها صعوبة استعمالها في المستويات المتقدمة. من ناحية أخرى، لا ترتبط هذه الطريقة بأي نظرية لغوية، فالتراكيب والمفردات البسيطة يتم اختيارها وفقا لملاءمتها لحاجات الطلاب. أما فيما يخص أدوار المعلم والمتعلم، فالمعلم هو من يتحكم بالدرس، وعلى الطالب الاستماع وتنفيذ الإرشادات.

طرق تدريس اللغة بعد المدخل التواصلي

يعتبر المدخل التواصلي Communicative Approach، أو تدريس اللغة التواصلي Communicative Language Teaching أكثر مناهج تدريس اللغة انتشارا، وهو عبارة عن مظلة تشتمل على عدد كبير من الممارسات التدريسية، رغم أن أتباع هذا المذهب يعتنقونه بناء على أسس حدسية بدهية لا على أسس نظرية. والهدف الأساسي لهذا المنهج هو تنمية قدرة المتعلم على التواصل باللغة الهدف في المواقف الحقيقية، وليس تطوير المعرفة النظرية بالقواعد اللغوية. أما النموذج اللغوي الذي يتبناه هذا المذهب فهو التعامل مع اللغة كما تستخدم وليس باعتبارها نظاما مجردا. ويعتبر مفهوم الكفاية التواصلية Communicative Competence من المفاهيم المحورية في المدخل التواصلي (Widdowson, 1978; Hymes, 1971; Canale & Swain, 1980). وقد وضع (Hymes, 1971) نموذجا للكفاية التواصلية مكونا من أربع نقاط، وهي: ما الممكن في اللغة شكليا، وما الممكن تحقيقه إذا أخذنا بالحسبان وسائل التطبيق، وما المناسب إذا أخذنا السياق بالحسبان، وما الذي تم فعله فعليا. وبناء على ذلك، يصف (Richards & Rogers, 1986: 66) المنهج التواصلي بأنه مذهب في تدريس اللغة يهدف إلى جعل الكفاية التواصلية هي الهدف من تدريس اللغة، ويهدف كذلك إلى تطوير إجراءات لتدريس المهارات اللغوية الأربع بطريقة تظهر تعاضد اللغة والتواصل.

من ناحية أخرى، يحدد (Richards & Rogers, 1986: 72) ثلاثة عناصر أساسية تميز الممارسات التواصلية الصفية والنظرية التعلمية التي تشكل أساسا لها، وهي: أولا المبدأ التواصلي، وهي نشاطات تواصلية حقيقية تعزز التعلم، وثانيا مبدأ المهمة، وهي نشاطات تستخدم فيها اللغة لتنفيذ مهمات ذات معنى تعزز التعلم، وثالثا مبدأ المعنى والفائدة، وهي اللغة التي يكون لها معنى وفائدة للمتعلم تعزز التعلم. ورغم ذلك، فهناك تفاوت كبير في تطبيق المنهج التواصلي من قبل معلمي اللغة، ولذا يرى (Howatt, 1984: 297) أن هناك نسختين من المنهج التواصلي، الأولى نسخة ضعيفة والثانية نسخة قوية. النسخة الضعيفة تشدد على أهمية تزويد المتعلم بفرص لاستعمال اللغة للأغراض التواصلية، مع محاولة دمج مثل هذه النشاطات في برامج لغوية واسعة. أما النسخة القوية فهي تشدد على أن اللغة تكتسب من خلال التواصل، وعليه فالهدف ليس مجرد



تنشيط المعرفة اللغوية الكامنة عند المتعلم، وإنما إثارة النظام اللغوي نفسه. فالنسخة الأولى تتمثل في «تعلم استعمال اللغة» learning to use language، أما النسخة الثانية فتتمثل في «استعمال اللغة لتعلمها» using language to learn it (Howatt, 1984).

علاوة على ذلك، من المسائل المهمة في المنهج التواصلي أدوار المعلم والمتعلم، حيث يعتبر المنهج التواصلي من المناهج المتمركزة حول المتعلم، إذ يفترض أن يتفاعل المتعلم على نحو نشط مع زملائه المتعلمين ومع المادة التعليمية، مع التشديد على عنصر التعاون. أما وظيفة المعلم، فتتمثل في ثلاثة أدوار رئيسية، كما يشير إلى ذلك (Breen & Candlin, 1980): مسهل للعملية التواصلية، ومشارك في المجموعة التعلمية، وباحث متعلم. وقد طرأ دور جديد للمعلم في المنهج التواصلي هو محلل حاجات needs analyst، أي يقوم بتحليل الحاجات اللغوية لطلابه.

وبالتزامن مع نمو المنهج التواصلي في السبعينات وبداية الثمانينات، ظهر منهج جديد يسمى المنهج الطبيعي Natural Approach الذي جاء به (Krashen & Terrell, 1983). وتعتبر برامج تدريس اللغة الانغماسية التي طبقت في كندا في الستينات هي المحفز لهذا المنهج، وقد تميزت هذه البرامج بالتوقف عن تدريس اللغة الفرنسية في المدارس والتحول إلى تدريس المواد باللغة الفرنسية، على أساس أن الطلاب سوف يتعلمون اللغة من خلال التعرض لها، إذا تمكنوا من استيعاب المحتوى. والمشكلة التي توقف عندها كثير من الباحثين أنه على الرغم من تطور الكفاية اللغوية المتصلة بالخطاب والاستراتيجيات عند الطلاب، فهذه البرامج لم تنجح في تطوير الكفاية النحوية، مما قد يؤدي بالطلاب إلى تطوير لغة متحجرة (Ellis, 1994).

ويرى (Krashen & Terrell, 1983) أن المنهج الطبيعي يشبه المنهج التواصلي، إلا أن المنهج الطبيعي يتميز بنموذج التعلم الذي يستند إليه، حيث يرى ، (Krashen, 1981, 1982) أن المتعلم يتعلم اللغة الجديدة بالتعرض إلى الدخل اللغوي المفهوم، أي الدخل الذي يحتوي على مادة لغوية تفوق قليلا مستوى المتعلم، لكن المتعلم قادر على فهمه (انظر الفصل الأول). أما القواعد اللغوية فيرى Krashen أن المتعلم يكتسبها أثناء تعرضه للغة بترتيب معين، أي كالأطفال الذين يتعلمون اللغة الأولى، وهذه النظرة إلى القواعد تجعل المنهج الطبيعي أقرب إلى الطريقة السمعية الشفهية منها إلى المنهج التواصلي في هذا الجانب. من جانب آخر، يرى Krashen أن التعلم يتأثر بالحالة العاطفية



للمتعلم، وهو في ذلك يشترك مع المنهجيات الإنسانية في ذلك، حيث يشدد Krashen على وجود ما يسميه المرشح الانفعالي Affective Filter، فتعلم اللغة لن يكون فعالا إذا كان المتعلم يشعر بالقلق وتنقصه الدافعية والثقة، والعكس صحيح. وعلى أية حال، فقد تعرضت المفاهيم التي جاء بها Krashen مثل المرشح الانفعالي، والدخل اللغوي المفهوم، والتعلم/ الاكتساب إلى كثير من الانتقاد (McLaughlin, 1987).

ومن المنهجيات التدريسية التي بدأت تلقى عناية كبيرة من المتخصصين في تعليم اللغة ما يسمى التعلم القائم على المهمة Task-based learning، فهو لا يقل أهمية وجاذبية عن المنهج التواصلي، رغم أن تعريفه يشوبه شيء من الغموض، كما هو الحال مع المنهج التواصلي. ومن التعريفات السلسة لهذا المنهج التعريف الذي جاء به (Foster, 1999)، حيث يعرفه بأنه تكليف المتعلم بمهمة ينفذها وليس عناصر ليتعلمها، مع توفير البيئة التي يمكن أن تعزز عملية التعلم اللغوي الطبيعي. ويحدد (Long & Crookes, 1992) ثلاثة مذاهب لهذا المنهج، وهي المقرر الإجرائي procedural syllabus لـ(Prabhu, 1987)، والمقرر العملياتي process syllabus لـ(Breen & Candlin, 1980)، ومقرر المهمة لـ(Long & Crookes, 1992).

ويعتبر المقرر الإجرائي الذي طبقه Prabhu في الهند أول محاولة لاستعمال المهمة في تدريس اللغة، ويتألف المقرر اللغوي من سلسلة من المهمات على شكل نشاطات حل المشكلات دون تحديد الخصائص اللغوية، مع التركيز على الدخل اللغوي الذي يتلقاه المتعلم والمعالجة المعرفية/ الإدراكية المطلوبة لتنفيذ المهمة. من ناحية أخرى، لا يعتمد هذا المذهب على التفاعل بين الطلاب على عكس بقية مذاهب التعلم القائمة على المهمة، فعمل المجموعات مسموح به لكنه لا يمثل جزءا رئيسيا في المنهج. وقد تمكن Prabhu من تصميم عدد من المهمات مع تحديد إجراءات استعمالها، بما في ذلك اختيار المهمات وتدريجها في المقرر. وقد تعرض المقرر الإجرائي للانتقاد، حيث أظهرت بعض الدراسات أن هذا المنهج لم ينجح في تطوير الكفاية النحوية من خلال التركيز على المعنى فقط (Beretta & Davies, 1985). إضافة إلى ذلك، يرى (Long & Crookes, 1992: 37) أن تدريج المهمات في المقرر الإجرائي اعتباطي، كما أنه لا يعالج قضايا محددة في الاكتساب اللغوي.

بالمقابل، يستند المقرر العملياتي الذي طوره (Breen & Candlin, 1980) إلى مبادئ



تعليمية ونفسية لا لغوية/ نفسية، حيث يعتمد هذا المنهج على مقرر خاضع للنقاش من قبل المعلم والطلاب الذين يختارون محتوى المقرر. ويهدف هذا المنهج إلى تطوير الكفاية التواصلية عند الطلاب وليس المعرفة التصريحية حول اللغة الهدف. وقد تعرض هذا المنهج أيضا إلى النقد لأنه يتطلب معلما ذا كفاءة عالية وطلابا على قدر كبير من الوعي الذاتي. علاوة على ذلك، يرى (Long & Crookes, 1992: 40) أن هذا المنهج يعاني من أربع مشكلات: أولا عدم الاختيار المسبق للمحتوى قد لا يمكن المعلم من تحقيق حاجات الطلاب، وثانيا مع أن المعلم يناقش الطلاب في اختيار المحتوى إلا أن تحديد مفردات المحتوى يشوبه شيء من الخلل، وثالثا يفتقر هذا المنهج إلى التركيز على الشكل، ورابعا نظرا لافتقار هذا المنهج لأسس لغوية/ نفسية واضحة، يجعل من الصعب الحكم عليه وفقا لنظريات اكتساب اللغة الحديثة.

أما مقرر المهمة لـ(Long & Crookes, 1992) فهو يستند إلى نتائج بحوث اكتساب اللغة الثانية وإلى نتائج البحوث الصفية وإلى مبادئ تصميم المقررات حسب ما يدعيه مصمماه. ومما يميز هذا المنهج عن المنهجين السابقين تركيزه على الشكل، حيث يشدد (Long, 1991) أن الاكتساب يمكن تسريعه إذا تمكنا من لفت انتباه المتعلم إلى الخصائص اللغوية للغة الهدف، وهذه الطريقة تختلف عن تدريس القواعد بالطرق التقليدية. وأخيرا، يعتبر التعلم القائم على المهمة بمختلف صوره وأشكاله مجالا جديرا بالاهتمام، بل إن تأثيره في ميدان تعليم اللغة الثانية يزداد يوما بعد يوم (انظر الفصل الرابع).

يأتي أخيرا التدريس القائم على النص Text-based teaching، أو التدريس القائم على النوع الكلامي genre-based teaching، وهو يستند إلى نظرية النحو الوظيفي النظمي Systemis-Functional Grammer، حيث ينظر هذا المنهج التدريسي للغة على أنها نصوص تامة متجذرة في السياق الاجتماعي الذي تستعمل فيه، فالناس يتعلمون اللغة من خلال معالجة هذه النصوص (Feez, 1998). ويمكننا القول أن هذا المنهج عرف وانتشر في أستراليا، حيث نشأت وتطورت النظرية الوظيفية هناك التي طورها (Halliday, 1973). والنحو الوظيفي النظمي لا يصف اللغة حسب الخصائص اللغوية، وإنما حسب علاقة هذه الخصائص بالتفاعل الاجتماعي الذي تستخدم فيه هذه الخصائص، وعلاقتها كذلك بالجوانب الثقافية لهذه الاستخدامات.

أما النموذج التعلمي الذي تستند إليه هذه الطريقة فهي تفترض أن التعلم عبارة



عن عملية تثاقف في ثقافة اللغة الهدف التي يمر بها المتعلم من خلال عملية التمهن التي تنمو كلما تعلموا شيئا جديدا وكلما تطورت استقلاليتهم. أما درجة تطور المعرفة التصريحية حول اللغة الهدف فهي محل جدل عند أنصار هذه الطريقة، رغم اعتقاد كثير منهم أن تطور المعرفة التصريحية عند المتعلم هدف مرغوب فيه، وهذا يتعارض مع الطريقة السمعية الشفهية والمدخل التواصلي، التي لا تهدف إلى تنمية المعرفة التصريحية. من ناحية أخرى، تعتبر هذه الطريقة من الطرق التي تعطي المعلم دورا محوريا في تدريس اللغة، فهو الذي يقود استكشاف النصوص ابتداءً، ومن ثم يقوم المعلم مع الطلاب ببناء النص، وأخيرا يقوم المتعلم بإنتاج النص المستهدف. وهذا النموذج التعلمي يستند إلى أدوار الوالدين والطفل في اكتساب اللغة الأولى، وإلى كذلك نظرية Vygotsky المتعلقة بطبيعة التفاعل الاجتماعي ودوره في التواصل والتعلم.

مرحلة ما بعد «الطريقة»

إن الهدف الذي يسعى إليه معلمو اللغة منذ قرون هو العثور على الطريقة الصحيحة في تدريس اللغة (Kelly, 1969). وقد شهد تاريخ تدريس اللغة في القرون الماضية محاولات لترك انطباع لدى المعنيين بتدريس اللغة بأن تحسين تدريس اللغة مرتبط بتحسين جودة طرق التدريس، ومن ثم يمكن تطوير طريقة تدريس فعالة، مع الأمل في أن تتوصل نظريات اكتساب اللغة إلى الكشف عن سر تعلم اللغة الثانية، بحيث يتم دمج كل هذه التطورات لصياغة طريقة تدريس خارقة تحل كل الإشكالات وتناسب جميع السياقات. والأسوأ من ذلك أن هناك من يعتقد أن الطريقة الخارقة قد اكتشفت، وأن الطريقة الصامتة أو الطريقة التواصلية أو غيرها من الطرق هي التي سوف تسهم في تحسين تعليم اللغة على نحو غير مسبوق.

وتحتوي كل طرق التدريس بلا استثناء على مجموعة من المواصفات المتعلقة بكيفية تنفيذ عملية التدريس، وهذه المواصفات مستقاة من نظرية معينة في طبيعة اللغة وتعلم اللغة الثانية. وتعكس الاختلافات في المواصفات التدريسية الاختلافات في النظريات التي تشكل أساس كل طريقة. فبعض الطرق تدعو إلى ضرورة التركيز على مهارة الكلام منذ البداية للمساعدة في تأسيس الأنماط اللغوية الأساسية، في حين توصي طرق أخرى بضرورة تأخير الكلام حتى يتمكن المتعلم من بناء الكفاية الاستقبالية في



اللغة. وهناك طرق توظف الحوارات والنصوص المحفوظة، في حين تستوجب طرق أخرى قيام المتعلمين بالتواصل فيما بينهم متى ما كان ذلك ممكنا باستعمال مصادرهم اللغوية. كما تحتوي كل طرق التدريس على مجموعة من الوصفات التي ينبغي أن ينفذها المعلم والطلاب في الفصل. وتتضمن هذه الوصفات المواد التعليمية التي ينبغي تقديمها ومتى وكيف تدرس، أما الوصفات الخاصة بالطلاب فتشمل المذهب التعلمي الذي يجب أن يسلكه الطلاب في تعلمهم. وبناء على ما سبق، فقد حددت كل طريقة أدوار المعلم والمتعلم والمادة التعليمية (Richards & Rogers, 1986). ويتمثل دور المعلم في أن يجعل أسلوبه التدريسي وأسلوب طلابه التعلمي منسجما مع طريقة التدريس التي اختارها.

وعلى الرغم مما يدعيه أنصار كل طريقة، فإن تاريخ طرق التدريس لم يكن مشجعا، فالدراسات التي أجريت بهدف التحقق من فاعلية طرق التدريس لم تتمكن من تقديم الأدلة الكافية على فاعلية أي طريقة. إضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج بعض الدراسات التي استخدم أصحابها الملاحظة الصفية أن المعلمين نادرا ما يلتزمون بالطرق التي يفترض أن يطبقوها في دروسهم. فعلى سبيل المثال، أجرى (Swaffar, Arens & Morgan, 1982) دراسة تهدف إلى تقصي الفروق بين المذاهب العقلية rationalist والتجريبية empiricist في تدريس اللغة الثانية. ويقصد الباحثون بالمذهب العقلي المذهب التدريسي الموجه نحو العمليات التعلمية، بحيث ينظر للغة على أنها كل لا يتجزأ، وفيها الاستيعاب يسبق الإنتاج، ويتضمن تعلم اللغة التفكير الناقد والرغبة في التواصل. أما المذهب التجريبي فيركز على المهارات اللغوية الأربع منفصلة. والسؤال المطروح هنا هل الممارسة الصفية يمكن أن تعكس هذه الفروقات؟ وهل المعلمون بالفعل يلتزمون بمبادئ كل طريقة عندما ينهمكون في عملية التدريس؟ وقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن الفروقات المستخدمة للتفريق بين الطرق خاصة تلك المتصلة بالممارسات الصفية غير موجودة في الممارسة الفعلية، بل أثبتت هذه الدراسة الصعوبة التي يواجهها من يتولى عملية الملاحظة الصفية في اكتشاف الطريقة التي يطبقها المعلم.

ويشدد (Richards, 2001) على أن المشكلة الرئيسية في هذه المسألة أن طرق التدريس تقدم حزمة محددة سلفا للمعلمين، هذه الحزمة التدريسية تجسد نظرة جامدة متحجرة عن التدريس، يتم فيها تحديد أدوار المعلم والمتعلم والنشاطات والعمليات التدريسية



والتعلمية وتفرض على المعلمين والطلاب. لقد أثبتت الدراسات الصفية أن التدريس ليس عملية جامدة بل هو عملية تفاعلية تتسم بالديناميكية، بحيث تنتج الطريقة التي يختارها المعلم من عمليات التفاعل بين المعلم والطلاب والمهمات التعلمية مع مرور الزمن (Chall, 1967; Dunkin & Biddle, 1974). إن محاولة إيجاد طرق تدريس عامة تناسب جميع المعلمين وجميع السياقات التدريسية تعكس رؤية سلبية عن المعلمين، مفادها أنه نظرا لأن جودة المعلم غير مضمونة، يجب تقليل إسهامات المعلم قدر المستطاع وذلك من خلال تقديم طرق تدريس مقاومة لجهود المعلمين الذاتية.

بالمقابل، فقد قدم بعض الباحثين، الذين قاموا بتقصي طبيعة التدريس، رؤية مختلفة للتدريس عن الرؤية التقليدية (Good, 1979; Elliot, 1980; Tikunoff, 1985)، إذ يفترض هؤلاء أن المعلمين هم من يصنع الفارق وليس طرق التدريس، ويفترضون كذلك أن المعلم قادر على العمل بمعزل عن طرق التدريس، وبالتالي يمكنهم تحديد مواصفات وخصائص التدريس الفعال. وهناك باحثون آخرون حولوا تركيزهم إلى المتعلم مع السعي إلى تحديد مواصفات التعلم الفعال. وهذه المذاهب الجديدة تتطلب مذهبا مختلفا للتدريس، مذهبا يتعين فيه على المعلمين المشاركة في ملاحظة ممارساتهم التدريسية والتأمل فيها، وكذلك سلوكيات طلابهم التعلمية.

وبناء على ما تقدم، يشكك بعض المتخصصين في تعليم اللغة في مفهوم طرق التدريس، حيث يرى (Clarke, 1983: 109) أن مصطلح «طريقة» ما هو إلا نعت بلا جوهر، فهو في نظره مصطلح غامض لا يعني شيئا في الممارسة التدريسية. وانتقاد مصطلح «طريقة» لا يقتصر على غموض المصطلح، وإنما يتجاوز ذلك إلى محدودية فائدة المصطلح في فهم كيفية حدوث تعليم اللغة وتعلمها، حيث يشدد (Stern, 1983: 251) على أن تعقيدات عملية تدريس اللغة لا يمكن اختزالها في طريقة، بل إنه يؤمن بأن التركيز على المقارنات بين طرق التدريس عملية مضللة وغير مثمرة. إن اشتغال المتخصصين في البحث عن طريقة تدريس مثلى يمثل رغبة في وضع تصورات موحدة لتدريس اللغة على شكل طريقة مكونة من مجموعة من الممارسات المتجانسة. والواقع عكس ذلك تماما، فتدريس اللغة يتسم بالتنوع ويتأثر بتعقيدات السياق (Liddicoat, 2004)، وهذا يعني قصور مفهوم «طريقة» في الاستجابة لهذا التنوع في الممارسات والسياقات. أما (Pennycook, 1989) فهو يتهم الجدل الذي شهده تاريخ تعليم اللغة حول مفهوم الطريقة بالإسهام في تقييد فهمنا



لتدريس اللغة، فهو في نظره لم يضف شيئا ذات أهمية في فهم تدريس اللغة وتعقيداته. ويرى Pennycook أن مفهوم طريقة هو مفهوم معياري لا وصفي، فهو لا يسعى إلى تحليل ما يحدث في فصول تعليم اللغة في مختلف السياقات، وإنما يسعى إلى تقديم وصفات لما يجب أن تكون عليه الممارسات الصفية، وعليه، فمفهوم «طريقة» يهدف إلى توحيد الممارسات التدريسية ويتهم الممارسات المخالفة بأنها خارجة عن النمط المقبول.

من ناحية أخرى، يرى (Long, 2001: 180) أن هناك أربعة أسباب رئيسية تفرض علينا ضرورة تجنب فخ مفهوم «طرق التدريس». **أولا**: تشابه طرق التدريس في كثير من الإجراءات التدريسية التي توصي بها، فعلى سبيل المثال، جميع طرق التدريس تقريبا توصي بتصحيح أخطاء الطلاب، وإنما تختلف في إجراءات تنفيذ ذلك. **ثانيا**: ليس هناك أدلة على أن المعلمين يطبقون طرق التدريس في فصول تعليم اللغة، فطرق التدريس بجميع إجراءاتها وتفصيلاتها تطبق فقط في الدروس التي يعدها المدربون وينفذونها في برامج إعداد المعلمين أمام المتدربين. أما التسجيلات الصفية الحقيقية فتخلو من شواهد على التزام المعلمين بطرق التدريس على النحو الذي تقدمه كتب طرق التدريس وبرامج إعداد المعلمين (Dinsmore, 1985; Nunan, 1987). **ثالثا**: أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت بهدف مقارنة فاعلية طرق التدريس عدم تفوق طرق معينة على طرق أخرى إلا في جوانب محدودة جدا، ويمكن تفسير ذلك بأن طرق التدريس لا تشكل شيئا ذا قيمة، أو أن طرق التدريس غير موجودة أصلا في الفصول، فالمعلمون متشابهون فيما يقومون به. **رابعا**: على الرغم من أن مفهوم الطريقة قد يكون مفهوما تحليليا مفيدا (وقد لا يكون أيضا) في برامج تدريب المعلمين، فهو لا يمثل أساسا مفاهيميا يساعدهم في ممارسة التدريس. ففي الدراسة أجراها (Swaffer, Arens & Morgan, 1982) على عدد من معلمي اللغة الألمانية تبين أنه على الرغم من خضوع المعلمين لتدريب صريح ومكثف على طرق التدريس، فلم يكن لدى هؤلاء المعلمين فكرة واضحة في أذهانهم عن الفروق بين هذه الطرق ولا في ممارساتهم التدريسية. وبناء على ما تقدم، يرى Long أن مفهوم الطريقة غير قابل للإثبات ولا علاقة له بمحاولات تحسين تدريس اللغة. ولم يقف Long عن هذا الحد، بل يرى أن مفهوم الطريقة قد يكون مضرا لأنه يشتت انتباه المعلمين عن القضايا الأكثر أهمية. وبناء على ذلك، يرى Long أن من الأفضل تجنب مفهوم الطريقة والتفكير بدلا من ذلك في الخصائص اللغوية النفسية التي يمكن توظيفها في تصميم بيئة التعلم، تلك الخصائص التي تكشف المواصفات المهمة لعدد



كبير من المقررات والطرق والمواد التعليمية والمهمات والاختبارات.

ونتيجة لذلك، يرى بعض المتخصصين في تعليم اللغة وعلى رأسهم (Richards 2001; Long 2001; Nunan, 2001) أنه يجب ألا ننشغل باختيار طريقة التدريس، بقدر انشغالنا بالكشف عما يفعله المعلمون الأكفاء في فصول تعليم اللغة، حيث يدعون إلى مقاومة الخضوع المطلق لطرق التدريس ومحاولة اكتشاف الممارسات التدريسية الفعالة. وهذه الممارسات في نظرهم تمثل اختيارات المعلم الاستراتيجية فيما يتعلق بالمحتوى اللغوي، إلى جانب قناعاته ونظرياته حول التدريس والتعلم. وهو ما دفع (Prabhu, 1990: 171) إلى الدعوة بأن نتوقف عن تعريف التدريس الجيد بأنه تطبيق لطريقة تدريس جيدة، وأن نستبدل ذلك بأن نعرف التدريس الجيد بأنه نشاط يندمج فيه المعلم بفاعلية، أي أن اندماج المعلم في التدريس شرط أساسي لحدوث التدريس الجيد. ويدعو Prabhu أيضا إلى التركيز على الجوانب الذاتية في فهم المعلم لعمله بدلا من التركيز على طريقة التدريس باعتبارها قالب تدريسي يجب أن يحتذى، ويرى أن المعلم يحتاج إلى العمل من خلال إطار مفاهيمي عملي يصف كيفية أن يؤدي التدريس إلى التعلم المرغوب فيه، مع تحقيق مفهوم السببية القابل للقياس والمحقق للقبول، ويطلق Prabhu على ذلك اسم فهم المعلم الذاتي للقبول subjective understanding teachers› sense of plausibility، مؤكدا أن أهم قضية في التدريس الجيد هي كون هذا القبول نشيطا وحيا. وهو يؤكد أيضا أن الإحساس بالقبول ليس مجرد مجموعة من المعارف الذاتية، بل هو قدرة قابلة للنمو والتطور في عملية التدريس، ويشدد على أن الانفتاح نحو تقصي الممارسات والتغيير والاستفادة من الخبرات عوامل مهمة في تحقيق التعلم المهني لدى المعلم.

واستنادا إلى كل ما تقدم، يرى (Kumaravadivelu, 2001, 2003) أن تدريس اللغة تجاوز حقبة طريقة التدريس وهو الآن في مرحلة ما بعد الطريقة post-method، إذ لم تعد طريقة التدريس هي المنظم الأساسي للممارسات التدريسية. إن المرحلة الجديدة تعطي اعترافا أكبر بدور المعلم في عملية التدريس، وتجعل العلاقة بين النظرية والتطبيق متعددة الأبعاد وأكثر قوة ومتانة من ذي قبل. إن التوجه الجديد يمنح المعلم القدرة والمسؤولية في أن يستقي من خبراته معلما ومتعلما ومستعملا للغة في بناء خبرات المتعلمين. وسوف نستعرض فيما يلي نموذجين من الممارسات التدريسية تعكس هذا التوجه.



مذهب التدريس الفعال لـ Richards

يرى (Richards, 1998; 2001) أن منهجية التدريس اللغوية تتألف من المهمات والخبرات التي يقوم المعلم بتوظيفها ضمن عملية التدريس والتعلم، وهي تستند إلى منطلقات المعلم النظرية المتصلة باللغة وتعليمها، وأدوار المعلم والمتعلم، والنشاطات التعلمية والمواد التعليمية. وتمثل هذه المنطلقات والقناعات الأساس الذي يعتمد عليه المعلم في اتخاذ القرارات الشعورية واللاشعورية التي تشكل أسس العمليات التدريسية لحظة بلحظة. فمنهجية التدريس في نظره ليست شيئا ثابتا، يتمثل في مجموعة من المبادئ والإجراءات الصارمة التي يجب على المعلم اتباعها، بل هي عملية استكشافية ديناميكية إبداعية تبدأ من جديد في كل مرة يواجه فيها المعلم مجموعة من الطلاب. والواقع أن النظر إلى عملية التدريس من هذا المنظور تختلف عن مذاهب التدريس المطبقة في كثير من برامج إعداد المعلمين، التي تعتمد على تقديم إحدى طرق التدريس مثل الطريقة السمعية الشفهية للطلاب ويطلب منهم محاكاتها.

إن مذهب التدريس الفعال الذي ينادي به Richards يعتمد على المبادئ المنهجية المستقاة من دراسة الممارسات والعمليات التدريسية التي يوظفها المعلمون الأكفاء في دروسهم وتحليلها. فالتدريس الجيد من هذا المنظور لا ينتج من اتباع طريقة معينة من طرق التدريس، ولا من تعديل المعلم لسلوكه التدريسي حتى يتطابق مع مبادئ وقواعد خارجية، بل هو ينتج من تحكم المعلم النشط بعمليات التدريس والتعلم والتواصل في الصف وإدارتها، ومن فهم هذه العمليات وإدراكها جيدا. إن فصول تعليم اللغة في هذا المذهب ما هي إلا مكان يتحقق فيه تفاعل مستمر وديناميكي بين أهداف المعلم التدريسية، وأهداف الطلاب، والمهمات والنشاطات الصفية، وسلوكيات المعلم ونشاطاته التدريسية، وسلوك الطلاب في إتمام المهمات المطلوب تنفيذها، ونواتج التعلم. فالتدريس الفعال يعكس مدى قدرة المعلم على إيصال مقاصده وأهدافه، وقدرته على إدماج طلابه في المهمات التدريسية، وقدرته على مراقبة أداء طلابه أثناء تنفيذ المهمات.

وعلى الرغم من كل ذلك، فإن مفهوم التدريس الفعال effective teaching مفهوم مائع ومتملص كما يقر بذلك Richards نفسه، حيث يصعب اكتشافه، فهل نكتشفه من خلال سلوك المعلم، أم سلوك الطالب، أم التفاعل الصفي، أم نتائج التعلم؟ وقد حاول الباحثون صياغة مفهوم التدريس الفعال إجرائيا من خلال وصفه بأنه التدريس



الذي ينتج عنه مكتسبات تفوق المكتسبات المتوقعة في الاختبارات التحصيلية المعيارية (Good, 1979). وقد اعتمدت الدراسات التي كانت تهدف إلى تحديد فاعلية المعلم على الملاحظة الصفية الطويلة للنشاطات التدريسية داخل الفصول في محاولة لفرز مهارات وخصائص المعلمين الأكفاء. ويرى Richards أن التدريس الفعال يتألف من مكونين رئيسيين: استراتيجيات المعلم teacher strategies واستراتيجيات المتعلم learner strategies.

استراتيجيات المعلم

هناك عدد من الأبعاد التدريسية التي تم اكتشافها تميز التدريس الفعال من التدريس غير الفعال (Doyle, 1977; Good, 1979)، وهي تشمل إدارة الصف classroom management، وبنية الدرس structuring، والمهمات tasks، والتشكيلات الصفية grouping.

ويقصد بإدارة الصف تنظيم سلوك الطلاب وتحركاتهم وتفاعلاتهم في الدرس والتحكم بها من قبل المعلم لضمان تحقيق التعلم على نحو فاعل، فمهارات إدارة الصف تعتبر من المكونات الأساسية للتدريس الفعال. فالمشكلات السلوكية تكون محدودة جدا في الدرس المدار بطريقة تتسم بالكفاءة، كما أن الطلاب يكونون منهمكين في أداء المهمات والنشاطات التعلمية، وكل هذا يسهم في ارتفاع دافعية الطلاب وتوقعاتهم من الدرس.

ويكون الدرس مبنيا بناء جيدا عندما تكون مقاصد المعلم وأهدافه واضحة وتكون النشاطات التدريسية منظمة وفقا لمنطق يفهمه الطلاب ويدركونه. وتشير الدراسات الصفية أن المعلمين والطلاب يجهلون أحيانا مقاصد بعض النشاطات التدريسية، ويجهلون سبب تنفيذ بعض النشاطات، ويجهلون كذلك العلاقة بين النشاطات المنفذة في الدرس، ولذا قد يخفى على الطلاب ما يجب التركيز عليه لإتمام المهمة التعلمية بنجاح. ويشير (Fisher et al., 1980: 26) إلى أن اهتمام الطلاب وتركيزهم يزداد عندما يناقش المعلم معهم أهداف وبنية الدرس، في حين يشدد (Berliner, 1984: 63) على أن بنية الدرس تؤثر في معدل الانتباه.



أما المهات فهي النشاطات التي يكلف المعلم الطلاب بتنفيذها لتحقيق أهداف تعلمية محددة. ويعتبر مفهوم المهمة من المفاهيم المحورية في دراسات التدريس الفعال (انظر الفصل الرابع)، فحجم الوقت الذي يقضيه الطلاب في تنفيذ المهات على نحو نشط ذو صلة مباشرة بالتعلم (Good & Beckerman, 1978)، فكلما زاد الوقت الذي يقضيه الطلاب في دراسة المحتوى اللغوي، تحسن تعلمهم. وعليه، فالتدريس الفعال هو تدريس موجه بالمهات. ويرى (Tikunoff, 1985) أن المهات الصفية تتفاوت وفقا لثلاثة أنواع من المتطلبات المتعلقة بالمتعلم: أولا المتطلبات المتعلقة بالاستجابة (أي المهارات التي تقتضيها المهمة مثل المعارف والاستيعاب والتطبيق والتحليل ونحو ذلك)، وثانيا المتطلبات المتعلقة بالتفاعل (أي القواعد التي تحكم تنفيذ المهات الصفية، كأن تنفذ المهمة فرديا أو جماعيا أو بمساعدة المعلم)، وثالثا المتطلبات المتعلقة بتعقيد المهمة (أي كيف يدرك الطلاب صعوبة المهمة). ولا تقتصر مهمة المعلم على تحديد المهات المطلوب تنفيذها من قبل الطلاب، بل تتضمن تحديد الترتيب الذي يجب أن تقدم به المهات، أي تتابع المهات، وتحديد الوقت الذي ينبغي أن يقضيه الطلاب في كل مهمة، وكذلك تحديد المنتج من المهمة، واستراتيجيات التعلم التي يمكن للطلاب استعمالها، والمواد التعليمية التي يجب استعمالها لإتمام المهمة (Tikunoff, 1985).

أخيرا، تمثل التشكيلات الصفية حجر الزاوية في تعليم اللغة، فالمعلم الفعال يدرك الأثر الذي يمكن أن تخلفه التشكيلات الصفية المختلفة (العمل الانفرادي، والعمل الزوجي، والعمل الجماعي، والنقاش، والمحاضرة، والدائرة الخاصة بالقراءة) في التعلم، فهي إما أن تعزز التعلم أو تعوقه. كما أن للتشكيلات الصفية علاقة مباشرة بأنواع التمارين والمهات المطلوب تنفيذها من قبل الطلاب، وعلاقة كذلك بالمهارة اللغوية المستهدفة.

استراتيجيات المتعلم

إن ما يقوم به المعلم في الصف يمثل جزءا من الصورة، أما الجزء الآخر فيتعلق بما يفعله المتعلم لتحقيق التعلم الناجح، وهو ما يطلق عليه استراتيجيات المتعلم. وكما أن البحوث المتعلقة بالتدريس الفعال كانت تهدف إلى الكشف عن سلوكيات التدريس التي تسهم في تحقيق فاعلية التدريس، فإن البحوث المتعلقة بالتعلم الفعال تسعى إلى الكشف عن سلوكيات التعلم التي تساعد في تسهيل عملية التعلم. ويعرف (Willing, 1987: 278) استراتيجيات التعلم بأنها الطرق التي يقوم المتعلم بتوظيفها لمعالجة الدخل اللغوي بطريقة تساعده في التحكم بهذا الدخل، ومن ثم التمكن من تمثل الدخل اللغوي واستيعابه. وعليه، فإن استراتيجيات التعلم هي وسيلة لإدارة المعلومات المعقدة التي يستقبلها المتعلم حول اللغة الهدف. وقد سعت الدراسات المتصلة باستراتيجيات المتعلم إلى الكشف عن الأساليب وطرق التعلم التي يستعملها المتعلمون لتسهيل عملية التعلم (Oxford, 1985a)، حيث ركزت هذه الدراسات على العمليات والإجراءات التي يطبقها المتعلم عند تعلم اللغة الثانية.

إن حقل استراتيجيات التعلم في تعلم اللغة الثانية أصبح الآن من المجالات المهمة في البحوث الصفية (انظر الفصل السادس)، وهو يختلف بشكل كبير عن البحوث السابقة في هذا المجال. فقد كانت البحوث الأولية في استراتيجيات التعلم تفتقر إلى الأسس النظرية المتينة، وتتألف غالبا من قوائم من الخصائص التي يعتقد أن متعلمي اللغة الناجحين يمتلكونها. وقد استخلصت هذه القوائم من المقابلات التي أجريت مع متعلمي اللغة المتفوقين (Rubin, 1975, 1981; Stern, 1975; Naiman et al., 1978). ويشدد (Willing, 1987: 275) على أن أهمية مثل هذه التعميمات وفائدتها لأنها تساعد في فهم عملية تعلم اللغة من زاوية المتعلم، لكنه يرى أنها لا تقدم وصفات قابلة للتطبيق في التدريس.

بالمقابل، سعت البحوث الحديثة في مجال استراتيجيات التعلم إلى الحصول على معلومات أكثر فائدة ونفعا، وذلك من خلال توظيف البيانات المستخلصة من عدد كبير من المصادر، مثل الملاحظة الصفية، وإجراءات التفكير الجهري، والمقابلات، والاستبانات، والمذكرات، إلى جانب الدراسات التجريبية الهادفة إلى تقصي عمليات



معرفية محددة (Heuring, 1984). وقد نتج عن هذه الطرق والمذاهب معلومات ذات فائدة عملية كبيرة، فعلى سبيل المثال، توصل (Cohen مذكور في Oxford, 1985b) إلى ست استراتيجيات تستخدم من قبل الطلاب المتفوقين: ١) استراتيجيات تعزيز الانتباه،٢) استعمال مصادر المعلومات التي تشكل خلفيات الموضوعات والقضايا المدروسة، ٣) استعمال الحيل المتعلقة بالإنتاج الشفهي، ٤) استعمال أساليب تعلم المفردات، ٥) استعمال استراتيجيات معالجة النصوص، ٦) استعمال أساليب الكتابة.

من ناحية أخرى، توصلت نتائج بعض الدراسات مثل (Heuring, 1984) إلى ضرورة أن يقوم معلم اللغة بتقييم استراتيجيات التدريس التي يتبعها بشكل مستمر، وذلك للكشف عما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تعزز استراتيجيات التعلم الفعالة عند الطلاب أم تعزز استراتيجيات التعلم غير الفعالة. فعلى سبيل المثال، من الأساليب التي يستعملها معلمو اللغة في تدريس الكتابة وضع عناصر لموضوع الكتابة أو اتباع نموذج بلاغي معين، علما بأن هذه الأساليب قد تعوق تطوير مهارات الكتابة عند الطلاب، لأنها تحول انتباه الطالب إلى شكل أو آلية الكتابة في مرحلة مبكرة من عملية الكتابة.

وإذا كان معلمو اللغة يرغبون في تقديم معلومات عن استراتيجيات التعلم لطلابهم، فمن المهم صياغة استراتيجيات التعلم صياغة إجرائية على شكل أساليب تعلمية محددة (Fraser & Skibicki, 1987)، رغم أنه ليس هناك إجماع حول كيفية تدريس استراتيجيات التعلم (انظر الفصل السادس). فبعض الباحثين يدعون إلى تبني مذهبا مباشرا في تدريس استراتيجيات التعلم، أي تدريب الطلاب على نحو مباشر وصريح على استعمال بعض استراتيجيات التعلم، وتدريبهم على كيفية مراقبة استعمالهم لهذه الاستراتيجيات (O'Malley et al., 1985; Russo & Stewner-Manzanares, 1985). بالمقابل، هناك من يفضل استعمال طريقة غير مباشرة، بحيث يتم دمج استراتيجيات التعلم مع جوانب أخرى من المحتوى (Fraser & Skibicki, 1987). ومن القضايا الجديرة بالاهتمام في هذا السياق تتعلق بما إذا كان تدريس استراتيجيات التعلم يجب أن يتمثل في تزويد الطلاب ببعض الاستراتيجيات الفعالة، أم أن يقتصر الأمر على تنمية وعي الطلاب بالاستراتيجيات التي يستعملونها وتحسين تحكمهم بها.

ويشدد Richards في نهاية المطاف على مسالة في غاية الأهمية، حيث يؤكد أن المنطلق الذي ينطلق منه هذا المذهب يتمثل في أن تقصي التدريس الفعال واستراتيجيات التعلم



هو مكون محوري ومستمر في عملية التدريس، وهو من وظائف المعلم الأساسية (انظر الفصل الثامن). فهذا المذهب يعيد تعريف وظيفة المعلم، فالمعلم ليس مجرد مؤدٍ ينفذ الدور المحدد من قبل طريقة التدريس، أو أنه يطبق مجموعة من المبادئ التي يضعها الآخرون، وإنما هو مستقصٍ وباحث في ممارساته التدريسية وممارسات طلابه التعلمية. فالعبء الأكبر في تحديد ما يشكل التدريس والتعلم الفعال يقع على كاهل المعلم، إذ يستطيع، من خلال الملاحظة المنتظمة لتدريسه ومن خلال التحليل والتأمل، أن يحصل على تغذية راجعة ذات قيمة كبيرة حول فاعلية تدريسه. أما فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم، فيمكن للمعلم أن يلعب دورا كبيرا في ذلك، حيث يمكن للمعلم أن يقوم بملاحظة سلوكيات طلابه التعلمية، ومن ثم يقوم بتقديم تغذية راجعة تخص الاستراتيجيات الأكثر فاعلية في تحقيق النجاح في مختلف جوانب تعلم اللغة. وبناء على ذلك، فاهتمام المعلم ضمن هذا المذهب لا ينصب على البحث عن أفضل طريقة لتدريس اللغة، وإنما ينصب على الظروف والسياقات التي يتحقق فيها التدريس والتعلم الفعال.

المذهب السياقي لـ Nunan

يشبه (Nunan, 2001) المذهب الطولي linear approach في تدريس اللغة، الذي يستند إلى التسليم بأن متعلمي اللغة يتعلمون كل قاعدة لغوية على حدة عند تقديمها لهم في الدرس بحيث يجب على المتعلم إتقانها قبل الانتقال إلى القاعدة التي تليها، ببناء حائط، بحيث تشكل القواعد اللغوية السهلة قاعدة الحائط التي يبنى عليها مزيدا من القواعد الأكثر صعوبة. ويشدد Nunan أن متعلمي اللغة لا يتعلمون اللغة بهذه الطريقة، فالعناصر اللغوية المختلفة تتفاعل فيما بينها أثناء عملية التعلم اللغوي ويؤثر بعضها في بعض، وهذا ما يفسر ما نلاحظه من أن إتقان المتعلم لأي قاعدة لغوية غير ثابت، فهو يزيد وينقص في أوقات مختلفة أثناء عملية التعلم اللغوي. بالمقابل، يشبه Nunan المذهب المتناغم organic approach في تدريس اللغة بزراعة حديقة، فالمتعلم في هذا المذهب لا يتعلم شيئا واحدا في وقت محدد على نحو تام، بل هو يتعلم عدة أشياء بالتزامن وعلى نحو غير تام، كما أن الأزهار اللغوية في الحديقة لا تظهر جميعها في نفس الوقت، ولا تنمو جميعها بنفس السرعة، بل إن بعض الأزهار تذبل قبل أن تجدد نموها. إن معدل النمو يحدده عدة عوامل تتفاعل فيما بينها ترتبط بقيود معالجة الكلام (Pienemann &



(Johnston, 1987)، وتتأثر بالتدخلات التدريسية (Pica, 1985) وبعمليات الاكتساب (Johnston, 1987) وببيئة الخطاب التي تظهر فيها العناصر اللغوية (Nunan, 1993).

وبناء على ما تقدم، يدعو Nunan إلى ضرورة مساعدة متعلمي اللغة على إدراك أن التواصل الفعال يتضمن تحقيق الانسجام بين التفسيرات والتأويلات الوظيفية والملاءمة الشكلية (Halliday, 1985)، وذلك من خلال تكليفهم بمهمات تصور العلاقة بين العناصر النحوية والسياقات المتصلة بالخطاب التي تحدث فيها. ففي عمليات التواصل الأصيلة، تكون القواعد النحوية مرتبطة بالسياق ارتباطا وثيقا، بحيث لا يستطيع المتحدث تحديد الخيارات النحوية المناسبة إلا بالاستناد السياق والغرض من العملية التواصلية. وعليه، إذا لم يعط الطلاب فرصة لاستكشاف القواعد في سياقها، فسيكون من الصعب عليهم إدراك كيف ولماذا تتعدد الصيغ اللغوية التي تعبر عن المعاني التواصلية المختلفة. ويشدد Nunan كذلك على أن التمارين والتدريبات التي تركز على الصيغ اللغوية يجب أن يلحق بها مهمات تنقل للمتعلمين حقيقة أن الصيغ المختلفة تمكنهم من التعبير عن معان مختلفة، فالنحو يسمح لهم بصناعة المعنى بأنواعه وأشكاله المختلفة البالغة التعقيد، فبرامج تعليم اللغة الطولية لم تنجح في توضيح العلاقة بين الشكل والوظيفة، فالطلاب يتعلمون الصيغ والتراكيب، لكنهم لا يتعلمون كيفية استعمالها لإيصال المعاني.

ويقرر Nunan أنه يمكن تبني المذهب السياقي في فصول تعليم اللغة من خلال ما يلي:

- ◇ تدريس اللغة باعتبارها مجموعة من الخيارات.
- ◇ إعطاء الطلاب فرصا لاستكشاف العلاقات النحوية وتلك المتصلة بالخطاب في عينات لغوية أصيلة.
- ◇ تدريس اللغة بطريقة تجعل علاقة الصيغ بوظائفها واضحة.
- ◇ تشجيع الطلاب على أن يكونوا مستكشفين نشطين للغة.
- ◇ تشجيع الطلاب على استكشاف علاقة النحو بالخطاب.



خاتمة الفصل

استعرضنا في هذا الفصل مذهبين تدريسيين، هما مذهب التدريس الفعال، ومذهب التدريس السياق، يعكسان حقبة جديدة في تاريخ تعليم اللغة، وهي مرحلة ما بعد الطريقة. وتتسم هذه المرحلة برفض مفهوم «طريقة التدريس» بالمنظور التقليدي، الذي يتم فيه تحديد جميع الإجراءات المنهجية التي يجب أن يطبقها المعلم، بحيث يتحول المعلم إلى مستهلك خامل لهذه الطرق. فطريقة التدريس لم تعد هي المنظم الأساسي للممارسات الصفية، بل المعلم هو المحرك الرئيسي للإجراءات التدريسية، فكل معلم قادر على وضع طريقة التدريس التي تناسبه وتحقق أهداف طلابه وتستجيب لمتطلبات السياق الذي يعمل فيه.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المراجع

◇ Asher, J. 1965. The strategy of the total physical response: an application to learning Russian. International Review of Applied Linguistics, 3: 291-300.

◇ Asher, J. 1966. The learning strategy of the total physical response: a review. Modern Language Journal, 50: 79-84.

◇ Beretta, A. & Davies, A. 1985. Evaluation of the Bangalore Project. ELT Journal, 39 (2):

◇ Berliner, D. 1984. The half-full glass: a review of research on teaching. In P. Hosford (Ed.), Using What We Know about Teaching. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

◇ Bloomfield, L. 1914. An introduction to the Study of Language. New York: Holt.

◇ Bloomfield, L. 1933. Language. New York: Holt.

◇ Bloomfield, L.1942. Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages. Baltimore: Linguistic Society of America.

◇ Blum, R. 1984. Effective Schooling Practices: A Research Synthesis. Portland, Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory.



◇ Breen, M. & Candlin, C. 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1 (2): 89-112.

◇ Canale, M. & Swain, H. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1 (1): 1-7.

◇ Chall, J. 1967. Learning to Read: The Great Debate. New York: McGraw-Hill.

◇ Chomsky, N. 1957. Syntactic Structures. The Hague: Mouton.

◇ Chomsky, N. 1966. Aspects of the Theory of Syntax. Boston: MIT Press.

◇ Clarke, M. 1983. The scope of approach, the importance of method, and the nature of technique. In J. Alatis, H. Stern & P. Strevens (Eds.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1983: Applied Linguistics and the preparation of Second Language Teachers. Washington, D.C.: Georgetown University.

◇ Curran, C. 1972. Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education. New York: Grune and Stratton.

◇ Curran, C. 1976. Counseling-Learning in Second Languages. Apple River: Apple River Press.

◇ Dinsmore, D. 1985. Waiting for Godote in the EFL classroom. ELT Journal, 39: 225-234.

◇ Doyle, W. 1977. Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. Shulman (Ed.), Review of Research in Teacher Education, Vol. 5: 163-198. Itasca: Peacock.

◇ Dunkin, M. & Biddle, B. 1974. The Study of Teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston.

◇ Elliot, J. 1980. Implications of classroom research for professional development. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), World Yearbook of Education. London: Kogan Page.

◇ Feez, S. 1998. Text-based Syllabus Design. Sydney: NCELTR, Macquarie University.



◇ Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L. & Dishaw, M. 1980. Teaching behaviors, academic learning time and academic achievement: an overview. In C. Denham & A. Lieberman (Eds.), Time to Learn. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Institute of Education.

◇ Foster, P. 1999. Task-based learning and pedagogy. ELT Journal, 53 (1): 69-70.

◇ Fraser, H. & Skibicki, A. 1987. Self-directed learning strategies for adult Vietnamese learners of ESL. Prospect, 3 (1): 33-44.

◇ Fries, C. 1945. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Michigan: Michigan University Press.

◇ Gattengo, C. 1972. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. New York: Educational solutions.

◇ Gattengo, C. 1976. The Common Sense of Teaching Foreign Languages. New York: Educational solutions.

◇ Good, T. 1979. Teacher effectiveness in the elementary school. Journal of Teacher Education, 30 (2): 52-64.

◇ Good, T. & Beckerman, T. 1978. Time on task: a naturalistic study in sixth grade classroom. Elementary School Journal, 78: 193-201.

◇ Halliday, M. 1973. «Towards a sociological semantics». Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.

◇ Halliday, M. 1985. An Introduction to Functional Grammar. London: Arnold.

◇ Heuring, D. 1984. The revision strategies of skilled and unskilled ESL wriiters: five case studies. Master›s thesis. University of Hawaii at Manoa.

◇ Howatt, A. 1984. A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

◇ Hymes, D. 1971. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Philadelphia Press.

◇ Johnston, M. 1987. Understanding learner language. In D. Nunan (Ed.), Applying Second Language Acquisition Research. Adelaide: NCRC.



◇ Kelly, L. 1969. Twenty-five Centuries of Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury House.

◇ Krashen, S. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.

◇ Krashen, S. 1982. Principles and Practices in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

◇ Krashen, S. & Terrell, T. 1983. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.

◇ Kumaravadivelu, B. 2001. Toward a postmethod pedagogy. TESOL Quarterly, 35: 537-560.

◇ Kumaravadivelu, B. 2003. Beyond Methods: Macrostrategies for Language Leaching. New Haven, CT: Yale University Press.

◇ La Forge, P. 1983. Counseling and Culture in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

◇ Lado, R. 1964. Language Teaching: A Scientific Approach. New York: McGraw-Hill.

◇ Liddicoat, A.2004. The conceptualization of the cultural component of language teaching in Australian language-in-education policy. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 25: 297-317.

◇ Long, M. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective. Amsterdam: John Benjamins.

◇ Long, M. 2001. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.). English Language Teaching in its Social Context. London: Routledge.

◇ Long, M. & Crookes, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. TESOL Quarterly, 26 (1): 27-55.

◇ Lazanov, G. 1978. Suggestology and Outlines of Suggestopedy. New York: Gordon and Breach.



◇ McLaughlin, B. 1987. Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.

◇ Moskowitz, G. 1978. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. Rowley, Mass.: Newbury House.

◇ Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. & Todesco, A. 1978. The Good Language Learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

◇ Nunan, D. 1987. Communicative language teaching: making it work. ELT Journal, 41 (1): 136-145.

◇ Nunan, D. 1993. Introducing Discourse Analysis. London: Penguin.

◇ Nunan, D. 2001. Teaching grammar in context. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.). English Language Teaching in its Social Context. London: Routledge.

◇ O›Malley, J. Chamot, A. Stewner-Manzanares, G., Russo, R. & Kupper, L. 1985. Learning strategy applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly, 19 (3): 557-584.

◇ Oxford, R. 1985a. Second language learning strategies: what the research has to say. ERIC/CLL News Bulletin, 9 (1).

◇ Oxford, R. 1985b. A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

◇ Palmer, H. 1921. The Oral Method in Teaching Languages. Cambridge: Heffer.

◇ Palmer, H. & Palmer, D. 1952. English Through Actions. Tokyo: IRET.

◇ Pennycook, A. 1989. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language. TESOL Quarterly, 23: 589-618.

◇ Pica, T. 1985. The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. Applied Linguistics, 6 (3): 214-222.

◇ Pienemann, M & Johnston, M. 1987. Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (Ed.), Applying Second Language Acquisition Research. Adelaide: NCRC.

◇ Prabhu, N. 1987. Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.



◇ Prabhu, N. 1990. There is no best method-why? TESOL Quarterly, 24: 161-176.

◇ Richards, J. 1998. Beyond Training. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Richards, J. 2001. Beyond methods. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.). English Language Teaching in its Social Context. London: Routledge.

◇ Richards, J. & Rogers, T. 1986. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Rubin, J. 1975. What the good language learner can teach us. TESOL Quarterly, 9 (1): 41-51.

◇ Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. Applied Linguistics, 11 (2): 117-131.

◇ Russo, R. & Stewner-Manzanares, G. 1985. The training and use of learning strategies for English as a second language in a military context. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

◇ Stern, H. 1975. What can we learn from the good language learner? Canadian Modern Language Review, 31: 304-318.

◇ Stern, H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

◇ Swaffar, J., Arens, K. & Morgan, M. 1982. Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy. Modern Language Journal, 66 (1): 24-33.

◇ Tikunoff, W. 1985. Applying Significant Bilingual Instructional Features in the Classroom. Rosslyn, Va.: National Clearinghouse for Bilingual Education.

◇ Widdowson, H. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

◇ Willing, K. 1987. Learner strategies as information management. Prospect, 2 (3): 273-292.

الفصل الرابع

مدخل المهمة التعلمية

مقدمة

لقي تدريس اللغة القائم على المهمات Task-based language teaching في السنوات الأخيرة اهتماما واسعا من قبل المتخصصين في تعليم اللغة الثانية، وقد ظهر هذا المصطلح في الثمانينات الميلادية، وهو يمثل ردة فعل تجاه عدم الاقتناع بالممارسات التدريسية المتمركزة حول المعلم التي ينصب اهتمامها على صيغ اللغة وتراكيبها، وعدم فعاليتها في تحقيق النتائج المبتغاة من دورس تعليم اللغة. وسوف نستخدم مصطلح مدخل المهمة التعلمية للإشارة إلى هذا النوع من تدريس اللغة، فهو مدخل وليس طريقة تدريس كما هو الحال مع المذهب التواصلي. وهدف هذا الفصل تفصيل القول في مفهوم هذا المدخل، حيث سنحاول تعريف هذا المدخل من خلال خطوتين: تعريف المهمة نفسها، وتحديد خصائص هذا المدخل ومكوناته، ثم ننتقل بعد ذلك للحديث عن تصنيف المهمات التعلمية، على أن نختم هذا الفصل بمناقشة خطوات تطبيق هذا المدخل.

لماذا مدخل المهمة التعلمية؟

إن تدريس اللغة الثانية يعتمد في كثير من فصول تعليم اللغة حول العالم على الطريقة التقليدية، التي تتألف من ثلاث خطوات، وهي تقديم الدرس presentation، والممارسة



اللغوية practice، والإنتاج اللغوي production (تعرف اختصارا بـPPP)، حيث يقوم المعلم بتقديم الصيغة أو التركيب اللغوي المستهدف من خلال شرحه، ومن ثم يعطى الطلاب فرصة لممارسة التركيب المستهدف من خلال بعض التمارين والنشاطات، وأخيرا يمنح الطالب فرصة لإنتاج التركيب المستهدف من خلال النشاطات غير المقيدة كتمثيل الدور، على اعتبار أن ذلك سوف يساعده في استعمال التركيب المستهدف في التواصل الفعلي مع الناطق الأصلي في السياقات الطبيعية عندما تأتي الفرصة المناسبة لذلك. والواقع أن هذه الطريقة التدريسية لم تنجح في تحقيق أهدافها المتمثلة في تطوير قدرة المتعلم على استعمال ما يتعلمه ويمارسه من تراكيب لغوية أثناء التفاعل الطبيعي مع الناطقين الأصليين باللغة الهدف، حيث تشدد (Willis, 1996: 135) في هذا الصدد على أن مرحلة الإنتاج لا تحقق أهدافها خارج الصف، فالمتعلم يفشل غالبا عندما يتواصل مع الناطقين الأصليين. ويؤكد ذلك (Skehan, 1996) الذي يقرر أن الطلاب لا يتعلمون ما يدرس لهم داخل الصف بنفس الترتيب الذي يستعمله المعلم أو الكتاب الدراسي. ويرى (Ellis, 2003) أن سبب هذا الفشل يعود إلى أمرين: أولا أن بحوث اكتساب اللغة الثانية أثبتت أن المتعلم لا يكتسب اللغة بنفس الطريقة التي تدرس بها في الفصول، أي أن تقدم المادة اللغوية ثم يتبعها ممارسة مقيدة ومن ثم يختم بالإنتاج الحر، ثانيا أن متعلمي اللغة يسلكون مجموعة من المراحل في تعلم اللغة غير موجودة في الطريقة التقليدية. ويمكننا أن نلخص الفروق بين الطريقة التقليدية ومدخل المهمة التعلمية في الجدول التالي:

الطرق التقليدية	مدخل المهمة التعلمية
بنية صارمة للخطاب	بنية مرنة للخطاب
يتحكم المعلم بموضوع الدرس	الطلاب قادرون على التحكم بموضوع الدرس
يضبط المعلم تبادل الأدوار	تبادل الأدوار مضبوط بطبيعة التفاعل وتطوره
التركيز على الصيغ والتراكيب مقصود لذاته	التركيز على الصيغ والتراكيب يتم عرضيا



الطرق التقليدية	مدخل المهمة التعلمية
استهداف المادة اللغوية الجديدة بالتدريس	المادة اللغوية الجديدة تدرس عرضيا أثناء تأدية المهمة
يعرف المعلم إجابات الأسئلة التي يطرحها	لا يعرف المعلم بالضبط إجابات الأسئلة التي يطرحها
أداء الطلاب مقصور على عدد محدود من وظائف اللغة	أداء الطلاب ومبادراتهم تشتمل على عدد واسع من وظائف اللغة
نقاش محدود للمعنى	نقاش واسع للمعنى
مساندة المعلم للطلاب تهدف إلى تمكين الطلاب من تقديم الإجابات الصحيحة	مساندة المعلم للطلاب تهدف إلى تمكينهم من التلفظ بما يريدون أن يتلفظوا به
تغذية راجعة تركز على الصيغ والتراكيب	تغذية راجعة تركز على المحتوى

الفروق بين الطريقة التقليدية ومدخل المهمة التعلمية

إن هذه الرؤى المستقاة من بحوث اكتساب اللغة الثانية تظهر أن تعلم اللغة محكوم بعمليات داخلية لا خارجية، فالمتعلم لا يتعلم اللغة بمجرد تعرضه لها، كما يشير إلى ذلك (Skehan, 1996a)، وإنما يتعلم اللغة عندما يتم تنشيط عمليات الاكتساب، وهذا يتطلب توظيف مذهب تدريسي يوفر السياق الذي ينشط هذه العمليات. ويرى (Richards & Rogers, 2001: 228) أن المهمات تنشط عمليات النقاش والتعديل والتجريب التي يعتقدان أنها محور عملية تعلم اللغة الثانية.

من ناحية أخرى، ظهر مصطلح المهمة التعلمية في حقل تعليم اللغة الثانية مع انتشار المدخل التواصلي في تدريس اللغة في الثمانينات الميلادية والتركيز الكبير على تطوير القدرات التواصلية عند متعلمي اللغة خلال العقود الثلاثة الماضية، وذلك من خلال الاهتمام بالمقررات اللغوية الموجهة نحو العمليات التعلمية والسعي نحو تصميم مهمات تواصلية تعزز الاستعمال الطبيعي للغة. وعلى الرغم من الاختلاف في تعريف مدخل المهمة التعلمية، فهناك شبه اتفاق على أن هناك ثلاث خصائص



رئيسية تميز هذا المذهب التدريسي، وهي أنه ينسجم مع التعليم المتمركز حول المتعلم (Ellis, 2003; Nunan, 2005)، وأنه يتكون من عدة مكونات مثل الأهداف والإجراءات والنواتج (Murphy, 2003; Nunan, 2004; Skehan, 1998)، وأنه يشجع على استعمال نشاطات هادفة تركز على المحتوى لا على الصيغ والتراكيب اللغوية (Beglar & Hunt, 2002; Carless, 2002; Littlewood, 2004). ومنذ ذلك الحين، أسهمت البحوث والدراسات والنظريات التي ركزت على هذا الموضوع في نضوج هذا المجال، مما أدى إلى تكاثر الكتب والمقالات التي حاولت تفصيل الكلام في مفهوم هذا المذهب التدريسي ومكوناته وطرق تطبيقه (Bygate, et al., 2001; Ellis, 2005; Leaver & Willis, 2004; Edwards & Willis, 2005).

وتكمن أهمية مدخل المهمة التعلمية كذلك في أنه يعكس نظريات ورؤى مستقاة من عدة علوم (Van den Branden, Bygate & Norris, 2009)، حيث يستند إلى الفلسفة التعليمية في تبنيه التعلم التكاملي الخبري المتمركز حول المتعلم، ويستند إلى اكتساب اللغة الثانية في اهتمامه بالتفاعل اللغوي والتغذية الراجعة والتركيز على الشكل، ويستند إلى اللغويات النفسية المعرفية في تركيزه على آليات توجيه انتباه المتعلم والملاحظة والوعي بالعلاقات التي تربط الصيغ/ التراكيب بالمعاني والوظائف اللغوية، ويستند إلى نظريات التعلم الاجتماعية/ الثقافية في تركيزه على الأدوار التفاعلية للبيئة الاجتماعية واللغوية في توفير فرص التعلم والمساندة للمتعلم.

علاوة على ذلك، يستند مدخل المهمة التعلمية إلى نظريتين في التعلم اللغوي. الأولى النماذج الحاسوبية في اكتساب اللغة الثانية (Computational Models Lantolf, 1996)، التي تنظر لاكتساب اللغة على أنه منتج لعملية الدخل والخرج اللغويين، حيث قام الباحثون، استنادا إلى هذه الرؤية، بمحاولة تحديد الخصائص اللغوية/ النفسية «للمهمة»، كما فعل (Long & Crookes, 1987)، أي تحديد خصائص المهمة التي تؤثر في طريقة المتعلم في معالجة اللغة، وبالتالي اكتسابها، ومن ثم استعمال هذه الخصائص في اختيار المهمات وتدريجها لأغراض التدريس. أما النظرية الثانية فهي النظرية الاجتماعية/ الثقافية المستندة إلى أعمال Vygotsky، حيث ينظر للتعلم اللغوي على أنه يبنى اجتماعيا من خلال التفاعل، ومن هنا ينظر «للمهمة» على أنها خطة عمل تتحقق طبقا للميول الشخصية



للمتعلم وأهدافه، مما يجعل التنبؤ بطبيعة النشاط الناتج عن «المهمة» عملية صعبة، علما بأن هذه النظرية كان لها تأثير كبير في تطور هذا المدخل.

وخلاصة القول، يعتبر مدخل المهمة التعلمية من المداخل المبتكرة في تعليم اللغة، التي تسعى إلى تحقيق التعلم اللغوي من خلال الانهماك في التواصل الهادف، الذي يزيد من دافعية المتعلم، ويطور الطلاقة اللغوية لديه مع إمكانية دمج المحتوى بالتعلم اللغوي. كما يسعى هذا المدخل إلى التخلص من عيوب النشاطات التواصلية التي فشلت في خلق بيئة لغوية تحقق النمو الكامل لكفايات اللغة الثانية بما في ذلك تحقيق السلامة اللغوية في الاستعمال اللغوي. فهو مدخل حاول معالجة عيوب المدخل التواصلي من خلال تجاوز المذاهب التي بالغت في تبسيط تدريس اللغة التواصلي، التي تنظر للمهمة بأنها مجرد نشاط تفاعلي ينفذ في مرحلة الممارسة اللغوية في الدرس اللغوي. إضافة إلى ذلك، يتميز هذا المدخل بدمج إجراءات التدريس بشكل يتجاوز مستوى منهجية التدريس، فهي تعالج عناصر متعددة من تصميم التعليم وليس مجرد كيفية تنفيذ التدريس. فمدخل المهمة التعلمية يتضمن تصميم برنامج شامل في تعليم اللغة، وليس مجرد تنفيذ مهمات تواصلية.

أخيرا، ينظر المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية إلى المهمة من زاوية أخرى، حيث يقرر (Ellis, 2009a: 110) أن «المهمة» هي وسيلة يتم من خلالها استخلاص عينات من لغة المتعلم للأغراض البحثية، كما أنها وسيلة تستخدم في تنظيم محتوى تدريس اللغة ومنهجيات تدريسها، فهي إذا منهجية تدريسية وأداة بحثية. ولعل هذه الميزة زادت من أهمية «المهمة»، فالباحثون ينظرون إليها على أنها مجموعة من المتغيرات التي تؤثر في أداء اللغة واكتسابها، في حين ينظر إليها معلمو اللغة على أنها وحدة عمل في الدرس اللغوي، علما بأن الهدف الرئيسي في دراسات اكتساب اللغة الثانية التي اعتمد أصحابها على المهمة بوصفها أداة بحثية كان قياس الخصائص الشكلية للخرج اللغوي أثناء أداء المهمة أو اكتساب خصائص لغوية معينة، ولم تكن تهدف هذه الدراسات إلى الكشف عما إذا كان استعمال المهمة يمكن الطلاب من اكتساب القدرة على استعمال اللغة وتطبيقها في أداء مهمات أصيلة أخرى.



تعريف مدخل المهمة التعلمية

إن تعريف مدخل المهمة التعلمية ليس بالأمر الهين، حيث لا يوجد مفهوم متفق عليه لهذا المدخل، وبناء على ذلك، سوف نسعى إلى الوصول إلى تعريف لهذا المدخل من خلال محورين: تعريف «المهمة» task، وتحديد خصائص هذا المدخل ومكوناته، كما أشرنا إلى ذلك في مقدمة هذا الفصل.

تعريف المهمة

تعتبر «المهمة» هي المفهوم المحوري لمدخل المهمة التعلمية، وقد شهد تعريف «المهمة» تطورات مختلفة في السنوات الأخيرة، علما بأن من يعرف هذا المصطلح يقوم بذلك بمعزل عن سياقها، مما يزيد من غموض المصطلح، «فللمهمة» تعريفات مختلفة وفقا للسياق الذي تستخدم فيه. وسوف نستعرض في هذا المبحث مجموعة من تعريفات «المهمة» المبثوثة في أدبيات تعليم اللغة الثانية، علما بأننا سوف نركز على أبرز العلماء المتخصصين في هذا الحقل، حيث يعرف (Long, 1985: 89) «المهمة» بأنها:

عينة من الأشغال أو الأعمال ينفذها المرء لخدمة نفسه أو لخدمة الأخرين، مجانا أو للحصول على مكافأة. ومن المهمات صباغة سياج، أو القيام بمساعدة طفل في ارتداء ملابسه، أو تعبئة استمارة، أو شراء حذاء، أو حجز رحلة بالطائرة، أو استعارة كتاب من المكتبة، أو الخضوع لاختبار قيادة، أو طباعة رسالة، أو القيام بقياس وزن المريض، أو فرز رسائل، أو حجز غرفة في فندق، أو تحرير شيك، أو البحث عن عنوان في شارع، أو مساعدة شخص ما لعبور الطريق.

ويمكننا ملاحظة أن المهمات التي ذكرها Long هي مهمات حقيقية، وهي مهمات يمكن تنفيذها باستعمال اللغة وبدون استعمالها أيضا، مثل صباغة سياج فهي مهمة يمكن تنفيذها دون الحاجة إلى استعمال اللغة، وعليه، فالمهمات بهذا المعنى لا تتضمن بالضرورة استعمال اللغة. إن هذه المسألة جعلت الباحثين المهتمين بطريقة المهمة التعلمية يعيدون النظر في المهمات الحقيقية والمهمات التعليمية (Breen, 1987; Littlejohn, 1998; Skehan, 1998)، حيث يُعتقد أنه يجب أن يكون هناك روابط بين الاثنين، فالمهمات التعليمية ينبغي أن تسهم في تطوير الكفاية التواصلية عند متعلمي اللغة، علما بأن المهمات الحقيقية قد تشكل صعوبة على متعلمي اللغة بسبب خصائصها النحوية والدلالية والمعجمية والتداولية. وبناء على ذلك، قام (Breen, 1987: 23) بتعريف

المهمة من زاوية تعليمية على النحو التالي:

هي أي محاولة تعلم لغوية تتسم ببنية محكمة، لها هدف محدد ومحتوى مناسب وإجراء عملي دقيق ومجموعة من النواتج المتعلقة بالأشخاص الذين ينفذون المهمة. وبناء على ذلك، فالمهمة هي نشاط يضم مجموعة من خطط العمل التي تهدف إلى تسهيل عملية التعلم اللغوي، وتتراوح من التمارين البسيطة المختصرة إلى النشاطات المعقدة الطويلة مثل حل المشكلات جماعيا أو المحاكاة أو صناعة القرارات.

وعلى الرغم مما يتسم به هذا التعريف من شمولية، فهو لا يفرق بين المهمة والتمرين أو النشاط، وعليه فكل أنواع النشاطات التي تهدف إلى تعلم اللغة هي مهمات في نظر Breen، رغم أن المهمة تختلف عن النشاط والتمرين. كما قام (Ellis, 2003: 16) كذلك بتعريف المهمة من زاوية تعليمية، فالمهمة في نظره:

خطة عمل تتطلب من المتعلم معالجة اللغة تداوليا بهدف تحقيق منتج يمكن تقييمه من خلال تحديد ما إذا كان المحتوى الافتراضي الصحيح أو المناسب قد تم إيصاله. ولتحقيق ذلك، يجب على الطلاب إعطاء المعنى عناية خاصة مع توظيف مصادرهم اللغوية، مع أن تصميم المهمة قد يجعلهم يركزون على صيغ لغوية معينة. إن المهمة تهدف إلى استعمال اللغة الذي يشبه استعمالها في الواقع سواء أكان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. إن المهمة قد تتضمن مهارات إنتاجية أو استقبالية، أو مهارات شفهية أو تحريرية، كما أنها قد تضم عمليات معرفية متنوعة، كما هو الحال مع مختلف النشاطات اللغوية.

إن مما يتسم به تعريف Ellis أنه يشمل الاهتمام بالمعنى والشكل في الاستعمال اللغوي، إلى جانب المسائل الأساسية الأخرى في تدريس اللغة مثل الخصائص التداولية للغة واستعمال اللغة الأصيلة. بالمقابل، يعرف (Nunan, 2005: 75) المهمة بأنها:

عينة من الأعمال الصفية تستلزم أن يقوم المتعلمون باستيعاب اللغة الهدف ومعالجتها وإنتاجها والتفاعل بها في حين يكون تركيزهم منصبا على حشد معارفهم النحوية في سبيل التعبير عن المعنى، بحيث يكون الهدف هو إيصال المعنى وليس معالجة الصيغ والتراكيب اللغوية. كما يجب أن تتسم المهمة بالاكتمال، بحيث تكون قادرة على البقاء وحدها باعتبارها عملا تواصليا مستقلا بذاته له بداية.

يركز Nunan في تعريفه «للمهمة» على استعمال اللغة التواصلي بحيث يفرق المهمة عن التمارين القواعدية، وهي من أهم خصائص مدخل طريقة المهمة، كما يشدد على اكتمالية المهمة بحيث يكون لها بداية ونهاية ومنتج.

وعلى الرغم من تفاوت هذه التعريفات، فهي جميعا تشدد على أن المهمات التعليمية



تتضمن استعمال اللغة التواصلي، بحيث يكون تركيز المتعلم منصبا على المعنى لا الصيغ والتراكيب اللغوية، علما بأن هذا لا يعني عدم أهمية الصيغ والتراكيب اللغوية. وعليه، يمكننا القول بأن المهمة تتسم بعدد من السمات (Ellis, 2009b; Skehan, 1998)، أهمها: أولا الأولوية في المهمة للمعنى لا للشكل، بمعنى أن المهمة تهدف بالدرجة الأولى إلى معالجة المعاني الدلالية والتداولية للملفوظات. ثانيا المعاني التي يتداولها الطلاب في المهمة هي من صنعهم لا من صنع غيرهم، فالطلاب يعتمدون في تنفيذ المهمة على مصادرهم الخاصة سواء أكانت لغوية أم غير لغوية. ثالثا هناك علاقة بين المهمة والنشاطات الحقيقية التي يمارسها الطلاب خارج الصف. رابعا لإنجاز المهمة أولوية خاصة، والمنتج المستهدف ليس استعمال اللغة، وإنما اللغة وسيلة للوصول إلى المنتج. خامسا تقييم المهمة يستند إلى المنتج الذي يتم الوصول إليه. واستنادا إلى هذه الخصائص، تختلف المهمة عن التمارين والنشاطات القواعدية، التي تركز على ممارسة الصيغ والتراكيب اللغوية، وتهدف إلى تطوير قدرة الطلاب على استعمال هذه الصيغ والتراكيب على نحو صحيح.

خصائص المهمات التعلمية

إن أدبيات مدخل المهمة التعلمية مليئة بالمواصفات والمعايير والخصائص التي يرى أنصار هذا المذهب التدريسي أنها تمثل شروط تطبيق هذا المذهب التدريسي، وهي تتفاوت كثيرا فيما بينها، فبعضها تمثل موجهات عامة، وأخرى تمثل معايير تطبيقية، وأخرى تعتبر شروطا أكثر دقة. فعلى سبيل المثال، يرى (Candlin, 2009: 24) أن المهمة التعلمية يجب أن توفر الظروف المناسبة لما يلي: ١) استكشاف المتعلم للغة والتعلم، ٢) مجابهة المعلم للغة والتعلم والمنهج ونقدها، ٣) مناقشة المتعلم للغة والتعلم والمنهج، ٤) تفاعل المعلم والطلاب فيما بينهم، إلى جانب تفاعلهم مع مصادر التعلم ونشاطاته، ٥) تهيئة المناخ لتحقيق أوصاف وتفسيرات محددة تمثل وسائل لتقييم اللغة والتعلم والإجراءات، باعتبار ذلك وسيلة لانتقاد موجهات المنهج اللغوي، ٦) توفير دخل لغوي مفهوم مع إجراءات تساعد المتعلم على استعمال هذا الدخل اللغوي، ٧) التكيف مع الفروق الفردية بين الطلاب، ٨) توفير الظروف لجعل اللغة والتعلم والأفعال الصفية تحتمل النقاش والجدل، ٩) إدارة تعلم اللغة. إن هذه الشروط أو



المعايير تمثل موجهات عامة للمهمة التعلمية، وهي تفترض كذلك أن يكون المتعلم هو مركز الدرس اللغوي ومحركه، وأن يتمثل دوره في التعلم والاستكشاف والنقد والنقاش والتفاعل مع زملائه.

بالمقابل، يشدد (Nunan, 2005) على أن هناك ثمانية مبادئ لهذا المدخل، وهي:١) المساندة، إذ يجب أن يتلقى الطالب مساندة وعدم في الدرس اللغوي، ٢) سلسلة متعاقبة، بحيث تكون كل مهمة مبنية على المهمة التي قبلها، ٣) التدوير، فتدوير اللغة يزيد من فرص التعلم، ٤) التعلم العضوي، فالقدرة اللغوية تنمو تدريجيا، ٥) التعلم النشط، فالمتعلم يتعلم من خلال استعمال اللغة، أي التعلم بالعمل، ٦) الدمج، حيث يجب تدريس الصيغ والتراكيب اللغوية لأغراض التواصل، ٧) التأمل، إذ يجب إعطاء الطلاب فرصا للتفكير فيما تعلموه وكيف تعلموه ، ٨) الإبداع، حيث يجب ألا يقتصر دور الطالب على محاكاة اللغة التي يتلقاها، بل يجب منحه فرصة لاستعمال ابتكاراته وتخيلاته.

علاوة على ذلك، هناك مجموعة من المعايير المأخوذة من برامج لغوية، تمثل مواصفات للمهمة الفعالة، فهناك على سبيل المثال قائمة مأخوذة من برنامج لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية في أوروبا (Candlin, 2009) تتألف من المعايير الآتية:

◇ أن تكون المهمة متوازنة: بحيث تكون غير مقيدة النهايات مع تحديد المصادر التي يعتمد عليها المتعلم.

◇ أن تكون المهمة محفزة: بحيث تتطلب المشاركة وتكون ممتعة وقيمة ومجزية وفيها شيء من التحدي.

◇ أن تكون المهمة تعاونية: بحيث تنمي المهارات الاجتماعية ومهارات إدارة التعلم.

◇ أن تكون المهمة استراتيجية: بحيث تثير استراتيجيات التعلم اللغوي الشخصية.

◇ أن تكون المهمة ممايزة: بحيث تكون مناسبة لمختلف المستويات والمهارات وأهداف التعلم لدى الطلاب.

◇ أن تكون المهمة مركزة: بحيث تكون واضحة وذات هدف محدد ومناسبة لحاجات الطلاب وأهدافهم.

◇ أن تكون المهمة مفتوحة: بحيث تكون قابلة للتوسع والتمدد، وقابلة لأن يستعملها المتعلم ويوظفها.

◇أن تكون المهمة مبنية بناء محكما: بحيث تكون متدرجة ومرتبة ومنظمة ومناسبة لوقت التعلم ومكانه.

◇أن تكون المهمة ناقدة: بحيث تتميز بالتقييم والإخبار وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة وبطرح المشكلات.

وهناك أيضا قائمة أخرى مأخوذة من برنامج لتدريب المعلمين في جامعة هاواي (Candlin, 2009)، حيث ينبغي أن تتميز المهمة بالمواصفات التالية:

ينبغي أن تعزز انتباه الطلاب للمعنى وأغراض التعلم والنقاش.

◇ينبغي أن تشجع الطلاب على الانتباه والاهتمام بالبيانات ذات الصلة.

◇ينبغي أن تستقي الأهداف من حاجات الطلاب التواصلية.

◇ينبغي أن تتيح مذاهب تتسم بالمرونة في تنفيذ المهمة، مع توفير طرق ووسائل مختلفة في تنفيذ المهمة والمشاركة فيها.

◇ينبغي أن تتيح حلولا مختلفة وفقا مهارات الطلاب واستراتيجياتهم.

◇ينبغي أن تتضمن إسهامات الطلاب وتوجهاتهم ومشاعرهم.

◇ينبغي أن تتسم بالتحدي دون الوصول إلى مرحلة تهديد الطلاب، وذلك لتعزيز المجازفة عند الطلاب.

◇ينبغي أن تتطلب إسهام مدخلات جميع الطلاب المتعلقة بمعارفهم ومهاراتهم ومشاركاتهم.

◇ينبغي أن تتمحور حول مشكلة يعمل عليها الطلاب تتمركز حول الطلاب مع توجيه المعلم.

◇ينبغي أن تتضمن استعمال اللغة في تنفيذ المهمة.

◇ينبغي أن تتيح التقييم المشترك من قبل الطلاب والمعلم للمهمة نفسها وأداء المهمة.

◇ينبغي أن تنمي قدرات الطلاب على تقدير العواقب والآثار المترتبة على المهمة.

◇ينبغي أن توفر فرصا للتواصل الموازي metacommunication والمهارات الفوقمعرفية.

◇ينبغي أن توفر فرصا لممارسة اللغة.

◇ينبغي أن تعزز تدريب المتعلم على الإحساس بالمشكلات وحلها.

◇ينبغي أن تعزز مشاطرة المعلومات والخبرات.
◇ينبغي أن تقدم مراقبة وتغذية راجعة للطلاب والمهمة.
◇ينبغي أن تزيد من وعي الطلاب بعملية أداء المهمة وأن تكون مرنة.
◇ينبغي أن تعزز الوعي الناقد عند الطلاب فيما يتعلق بالبيانات وبعملية التعلم اللغوي.
◇ينبغي أن تكون محدودة التكاليف.

إن هاتين القائمتين تمثلان مجموعة من المعايير المتداخلة والتي يمكن أن يعاد بناؤها وترتيبها وتنظيمها، وهي تتسم بثلاث صفات (Candlin, 2009): أولا هذه المعايير مستقاة من سلوكيات حقيقية، ثانيا أنها تعالج كثيرا من المسائل المتعلقة بمحتوى المهمة وإجراءاتها، ثالثا تقترح طرقا لتحديد مكونات المهمة وتطبيقها في المناهج اللغوية.

تصنيف مهمات تعلم اللغة

تعتبر مسألة تصنيف المهمات التعلمية وتحديد أنواعها من أكثر المسائل جدلا في أدبيات تعليم اللغة، فليس هناك تصنيف واحد متفق عليه، بل إن أدبيات مدخل المهمة التعلمية تعج بتصنيفات مختلفة ذات منطلقات متباينة، منها ما هو اجتماعي أو سلوكي أو معرفي. ومن أهم هذه المنطلقات ما يسمى تحليل المهمة task analysis، حيث ظهرت عدة محاولات في هذا الصدد تشدد على قدرة المهمة على توليد أنماط من الاستعمال اللغوي يمكن أن تكون أكثر نفعا في تعلم اللغة، (Long, 1989).

وتفرق (Duff, 1986) ضمن تحليل المهمة بين المهمات التقاربية convergent tasks (وهي المهمات التي تتطلب الوصول إلى إجابة واحدة) والمهمات المتشعبة divergent tasks (وهي المهمات التي تعتمد على الاختلاف كما في المهمات النقاشية). وهي ترى أن المهمات التقاربية قد تؤدي إلى مزيد من النقاش المنصب على المعنى، وهو صيغة تفاعلية ذات قيمة كبيرة من الناحية النظرية. بالمقابل، يفرق (Long, 1989) بين المهمات المقيدة closed tasks والمهمات غير المقيدة open tasks، وهو تفريق يستند إلى مدى قدرة المهمة على تشجيع استعمال المناورات التحادثية مثل الاستيضاح والتحقق وغيرها من الخصائص التي يعتقد أنها تسهم في إحداث تغييرات في اللغة المرحلية. من ناحية أخرى، يرى (Pica, Kanagy & Falodum, 1993) أن المهمة يمكن تحليلها من



خلال معيارين رئيسيين، الأول النشاط التفاعلي، وهو يتضمن العلاقات التفاعلية (أي المعلومات التي بحوزة مختلف المشاركين) والمتطلبات التفاعلية (أي المشاركة الإجبارية أو الاختيارية)، أما المعيار الثاني فهو الهدف التواصلي، ويتضمن اتجاه الهدف (هل هو تقاربي أو متشعب) وخيارات المنتج (هل هو حل واحد أو أكثر من حل).

وعند التدقيق في الاقتراحات الثلاثة السابقة المتعلقة بتحليل المهمة نجد أن تقسيم Duff و Long متشابهان إلى حد بعيد، فالمهمة التقاربية تشبه المهمة المقيدة، في حين تشبه المهمة المتشعبة المهمة غير المقيدة. بالمقابل، فالخطة الذي اقترحها، (Pica, Kanagy & Falodum, 1993) أكثر شمولية واتساعا، وتضم بين دفتيها المهمات الأربع التي ذكرها Duff و Long. علاوة على ذلك، فهذه الخطة تمكن الباحثين من اختيار المهمات حسب قدرتها على توليد استعمال لغوي يسهم في الاكتساب، مع الافتراض بأن النقاش المنصب على المعنى يعكس نظاما في اللغة المرحلية أكثر طواعية، ويعكس كذلك مزيدا من المساندة والتغذية الراجعة التي تحدث في أوقات ملاءمة.

ومن الوسائل الأساسية التي استعملها الباحثون في تصنيف المهمات التعلمية قياس مستوى صعوبة المهمة، وقد اقترح (Brown, Anderson, Shilcock & Yule, 1984) في هذا الصدد معيارين لهذا الغرض، الأول يتعلق بنوع المعلومات بحيث تزداد صعوبة المهمة عندما تتحول المعلومات من ثابتة إلى ديناميكية وإلى مجردة، في حين يتألف المعيار الثاني من مقياس متدرج يحدد عدد المشاركين في المهمة أو عدد العناصر التي تتضمنها والعلاقة بين المشاركين والعناصر. من ناحية أخرى، قام (Candlin, 1987) بتقديم خطة مقترحة لقياس صعوبة المهمة تتضمن العبء المعرفي في المهمة، والضغط التواصلي، وتعقيدات الرموز، ووضوح أهداف المهمة. وقد قام (Skehan, 1996) فيما بعد بتطوير هذه الخطة وإعادة تنظيم مكوناتها، حيث قسمها إلى عوامل لغوية وعوامل معرفية، حيث تشمل العوامل اللغوية التعقيد النحوي والتعقيد الدلالي والحشو والتنوع، في حين تشمل العوامل المعرفية الألفة والاعتياد (أي كون المواد المستخدمة في المهمة وكذلك نوع المهمة وخطابها اللغوي مألوفا لدى مستخدم المهمة) والمعالجة الآنية (أي العمليات الذهنية المطلوبة، وطبيعة المواد المستخدمة في المهمة، ودرجة تنظيم المواد المستخدمة في المهمة). إن Skehan يحاول من خلال هذه الخطة التفريق بين اللغة والإدراك المعرفي ودورهما في تحديد صعوبة المهمة.

وهناك تصنيفات أخرى للمهمات تنظر للمهمة من زوايا مختلفة، ومن ذلك تصنيف



(Wenden, 1985) الذي يركز على تدريب المتعلم (انظر الفصل السادس)، حيث تقسم المهمات إلى نوعين: الأول المهمات الشعورية التي تشمل مهمات تركز على كيف تؤدي اللغة وظيفتها، أو على كيف يستجيب المتعلم لتدريس اللغة، أو على كيف ينظر المتعلم إلى تعلم اللغة. أما النوع الثاني فهي مهمات تتعلق بالحاجات والأهداف، وهي تشتمل على مهمات تركز على ما يجب تعلمه وكيف يتم تعلمه والمصادر اللازمة لذلك. بالمقابل، يصنف (Greve, 1981) المهمات من زاوية مختلفة، حيث يصنفها بناء على إجراءات البحث والتجريب، فهناك مهمات تهدف إلى طرح الأسئلة، ومهمات تهدف إلى صياغة الفرضيات، ومهمات تهدف إلى تحدي طرق البحث والإجراءات، ومهمات تهدف إلى تحديد خطة عمل، ومهمات تهدف إلى تقييم النتائج، ومهمات تهدف إلى تقديم النتائج. أما (Bruner, 1974) فهو يصنف المهمات وفقا لاستراتيجيات التعلم، فهناك مهمات تركز على إدراك المشكلات (الانتباه)، ومهمات تركز على الاختيار والتصنيف (الإدراك والفهم)، ومهمات تركز على الاستنباط والاستدلال وإطلاق الأحكام (تجاوز المسلمات)، ومهمات تركز على تطبيق النتائج على بيانات جديدة (التحويل والتعميم). إن هذه التصنيفات ما هي إلا محاولات تساعد معلمي اللغة في اختيار المهمات المناسبة لطلابهم، مع العلم أن أي تصنيف يعتريه شيء من الخلل والنقص، وقابل للتعديل والتغيير، خاصة عندما يتم تجريب هذه المهمات واختبار فاعليتها في فصول تعليم اللغة.

أخيرا، يفرق (Ellis, 2009b) بين نوعين من المهمات، النوع الأول يطلق عليه اسم المهمة غير الموجهة unfocused task، والنوع الثاني يسميه المهمة الموجهة focused task. والمهمة غير الموجهة مصممة بهدف تزويد المتعلم بفرص لممارسة اللغة تواصليا، أما المهمة الموجهة فهي مصممة بهدف تزويد المتعلم بفرص لاستعمال بعض الصيغ والتراكيب اللغوية، علما بأن المهمة الموجهة تتحقق فيها معايير المهمة التي سبق أن ناقشناها، فالصيغة/التركيب المستهدف فيها يكون محجوبا عن الطلاب، عكس النشاطات القواعدية الصرفة.

تطبيق مدخل المهمة التعلمية

إن شيوع وانتشار هذا المدخل لا يعني بالضرورة تبني مبادئه في برامج تعليم اللغة، فهو لا يختلف عن المذاهب والمداخل التدريسية المبتكرة التي تم اقتراحها في السابق (أو تلك التي سوف يتم اقتراحها في المستقبل)، كما أن نشر المعلومات الأساسية الخاصة بهذا



المدخل لم يتم دائما تنظيمها بشكل متماسك أو تخطيطها بشكل متقن، حيث اشترك في نشر هذه المعلومات كثير من الجهات والمؤسسات الفاعلة، التي حولت تفسير المهمات واستعمالاتها بما يتناسب مع أهدافها.

والواقع أن هناك نوعان من هذا المذهب التدريسي، النوع الأول صيغة قوية والنوع الثاني صيغة ضعيفة (Skehan, 2009). وتتلخص الصيغة القوية لمدخل المهمة التعلمية في النظر إلى المهمة على أنها الوحدة الرئيسية في تدريس اللغة، وما عداها فهو هامشي، أما الصيغة الضعيفة فتنظر إلى المهمة على أنها من المكونات الرئيسية في تدريس اللغة التي يجب دمجها في السياق التدريسي العام. فالمهمة في النوع الثاني ضرورية، لكنها قد تسبق بتدريس صريح أو قد يعقبها تصحيح أخطاء صريح. والنوع الثاني يشبه إلى حد كبير تدريس اللغة التواصلي. من ناحية أخرى، هناك ذراعان في تطبيق هذا المدخل، الأول يتم فيه تحديد المقرر اللغوي من خلال المهمات المستهدفة، أما الثاني فيركز على الإجراءات التدريسية، حيث تعتبر المهمة هي نقطة البداية ومحور الدرس وهدفه، علما بأن هذا المذهب يمكن تطبيقه في المقررات اللغوية البنائية، فمنهجية التدريس قائمة على المهمة أما المقرر فلا (Samuda, 2001). ويطلق (Ellis, 2003) على النوع الأول التدريس القائم على المهمة task-based teaching، وعلى النوع الثاني التدريس المدعوم بالمهمة task-supported teaching.

وقد اختلف المتخصصون في تعليم اللغة الثانية في كيفية تطبيق مدخل المهمة التعلمية، فليس هناك خطة متفق عليها في تخطيط هذا المدخل وتطبيقه، ومع ذلك فهناك محاولات متعددة من قبل المعنيين بهذا المدخل لتطوير نماذج لتطبيقه. وتعتبر الخطوات الست التي وضعها (Long & Norris, 2009) من أشهر هذه النماذج، حيث يقرران أن هناك ست خطوات رئيسية في تصميم مدخل المهمة التعلمية وتطبيقه وتقييمه:

◇ تحديد الحاجات التواصلية الحالية والمستقبلية للمتعلم باستعمال وسائل وطرق متعددة، وذلك على شكل مهمات مستهدفة، أي أنها تمثل أشياء يقوم بها الفرد في حياته اليومية.

◇ تصنيف المهمات المستهدفة التي سبق تحديدها إلى مجموعة من الفئات الفرعية المجردة، وذلك لمواجهة اختلاف وتفاوت حاجات الطلاب. فعلى سبيل المثال، يمكن تصنيف المهمات المستهدفة لملاحي الطائرة، والتي تسبق ركوب الطائرة مثل تفقد



صدرية النجاة، وتفقد قناع الأكسجين، تحت اسم «تفقد معدات الطوارئ».

◇ تحويل المهام المستهدفة إلى مهمات تعليمية متدرجة وفقا لدرجة تعقيد المهمة بما يتناسب مع حاجات الطلاب. فعلى سبيل المثال، يمكن تقسيم مهمة «تسجيل المفكرات أثناء المحاضرات الأكاديمية» إلى مهمتين متتاليتين: أولا يمكن تكليف الطلاب بملء استمارة للمفكرات أثناء الاستماع لمحاضرة مختصرة، ومن ثم يقومون بتسجيل مفكرات أثناء الاستماع إلى محاضرة أطول بدون استعمال استمارة.

◇ توظيف المهمات التعليمية بعد تدريجها في بناء مقرر قائم على المهمة، من خلال توظيف مجموعة من المعايير غير اللغوية مثل عدد الخطوات في المهمة أو زمن الأحداث التي تشملها المهمة، ونحو ذلك.

◇ تطبيق المقرر في الصف عن طريق اختيار منهجية تدريسية مناسبة، دون الالتزام باي طريقة من طرق تدريس اللغة المعروفة في أدبيات تعليم اللغة الثانية. ويشدد (Long & Norris, 2009) على أن المنهجية الصفية في المنهج القائم على المهمة ينبغي تصميمها لتعكس عمليات التعلم اللغوي التي يجب صياغتها على شكل مبادئ منهجية، تدعمها إجراءات تدريسية مناسبة تقع تحت مسؤولية المعلم، مع العلم أن المبادئ عالمية، في حين أن الإجراءات التدريسية تتفاوت وفقا للسياقات المحلية.

◇ تقييم البرنامج اللغوي القائم على المهمة من خلال جمع بيانات تكوينية (مرحلية) وجمعية (نهائية) وبيانات تتعلق بعملية التعلم وبمنتجاتها.

إن (Long & Norris, 2009) يسعيان من خلال هذه الخطوات الست إلى وضع خطة عمل لتصميم مقرر لغوي قائم على المهمة، تبدأ بتخطيط المقرر وتنتهي بتقييمه، وهي خطوات قابلة للتطبيق في أي سياق تعليمي. وهما يركزان في الخطوتين الأولى والثانية على تحديد المهمات المستهدفة بناء على تحليل حاجات الطلاب. ويعتبر (Van Avermaet & Gysen, 2009) تحديد المهمات المستهدفة الخطوة المحورية في المنهج القائم على المهمة، حيث يشددان على أن تحديد مواقف ومجالات استعمال اللغة لا يكفي، فهي عبارة عن مجرد وصف للسياقات التي تستعمل فيها اللغة، لكنها لا تحدد الأشياء التي ينبغي على المتعلم تنفيذها باللغة في سبيل الوفاء بمتطلبات هذه المواقف، ولذا فهما يحددان مجموعة من الطرق التي يمكن استعمالها لاستخراج مجموعة من المهمات من قائمة مواقف استعمال اللغة،



مثل ملاحظة المجال المستهدف في الموقف اللغوي المطلوب، وجمع آراء الخبراء عن طريق المسوح والاستبانات، واختيار عينات من الخبرات اللغوية للطلاب، علما بأن هذه الطرق يمكن استعمالها قبل تصميم المقرر أو أثناء تنفيذه. ويجب أن نتذكر أن الطريقة الأخيرة لا يمكن تنفيذها إلا في المقرر اللغوي القائم على النقاش Negotiated learner-centered syllabus (Nunan, 1988) ، بحيث يمكن للمعلم استطلاع رأي الطلاب من ذوي الخبرة في تعلم اللغة حول بعض المهمات ذات الصلة بأهداف تعلمهم للغة أو بعض المهمات التي تشكل صعوبات لديهم.

من ناحية أخرى، يعتبر الإطار الذي قدمه (Willis, 1996) من أهم الأطر التي ظهرت في أدبيات تعليم اللغة الثانية فيما يتصل بتطبيق مدخل المهمة التعليمية في الصف، حيث يرى أن دورة المهمة task cycle تتألف من ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة تنفيذ المهمة، ومرحلة ما بعد المهمة. وتعتبر المرحلة الأولى المدخل للدرس، حيث يتم فيها تقديم بعض المفردات والجمل المفيدة للطلاب، إلى جانب القيام بنشاطات العصف الذهني أو الاستماع إلى ناطق أصلي وهو ينفذ المهمة، ويمكن تنفيذ هذه المرحلة إما بأن يطلب من الطلاب تنفيذ مهمة تشبه المهمة المستهدفة في الدرس، أو تمكين الطلاب من مشاهدة نموذج لكيفية أداء المهمة، أو تكليف الطلاب بالقيام بتخطيط استراتيجي لكيفية تنفيذ المهمة. ويشدد (Dornyei, 2001) في هذا الصدد على أهمية تقديم المهمة بطريقة تشجع الطلاب على الإقبال عليها، وعلى أهمية توضيح هدف المهمة. إن هذه المرحلة تمثل نوعا من التدريب المبدئي للطلاب على أداء المهمة، بحيث يدرك الطلاب نوع المهمة وطبيعتها وأهميتها.

أما المرحلة الثانية فتتألف من ثلاث مراحل فرعية: ١) تنفيذ المهمة، بحيث يقوم الطلاب بتنفيذ المهمة كما هو مخطط لها من خلال توظيف اللغة التي سبق أن تعلموها في مرحلة ما قبل المهمة، على أن يقوم المعلم أثناء ذلك بتشجيع الطلاب على التواصل باللغة الهدف ومساعدتهم على صياغة ما يرغبون في التعبير عنه، دون أن ينزلق في تصحيح الأخطاء، فالتركيز هنا ينصب على الطلاقة اللغوية والآلية في استعمال اللغة.٢) التخطيط، وهو يتضمن قيام الطلاب بكتابة تقرير عن المنتج الذي نتج عن المهمة مع التركيز على التنظيم والدقة، إلى جانب قيام المعلم بتوعية الطلاب بالأخطاء التي ارتكبوها. ٣) التقرير، أي يقوم الطلاب بكتابة ملخص يعرض على بقية الطلاب



في الصف، بحيث يكون دور الطلاب الآخرين الاستماع إلى التقرير ومقارنة النتائج التي توصلوا إليها.

أخيرا تأتي المرحلة الثالثة، وهي مرحلة ما بعد المهمة، وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق أحد الأغراض التالية: إعطاء فرصة لإعادة تنفيذ الهمة، أو تشجيع الطلاب على التأمل في كيفية تنفيذهم للمهمة، أو تشجيع الطلاب على التركيز على الصيغ والتراكيب، خاصة تلك التي شكلت بعض الصعوبة على الطلاب أثناء تنفيذ المهمة. فهذه المرحلة تمثل مرحلة التركيز على الشكل في مقابل التركيز على المعنى الذي يحدث في مرحلة تنفيذ المهمة، وبهذا فهذه المرحلة تحقق شيئا من التوازن.

قام (Skehan, 1996b) أيضا باقتراح إطار عام لتطبيق مدخل المهمة التعلمية يشبه الإطار الذي قدمه Willis، حيث يتكون إطار Skehan من ثلاث مراحل: أولا مرحلة ما قبل المهمة، وهي تهدف إلى تحقيق هدفين رئيسيين، الأول هدف لغوي يتمثل في تقديم الصيغ الجديدة، والثاني هدف معرفي يتمثل في تخفيض العبء المعرفي، إلى جانب دفع الطلاب إلى التعبير عن بعض الأفكار التي تتسم بمزيد من التعقيد، وتعتمد هذه المرحلة على بعض الأساليب مثل بعض الإجراءات التدريسية الضمنية والصريحة، والتخطيط من الناحيتين اللغوية والمعرفية إلى جانب ملاحظة المهمات المشابهة. والمرحلة الثانية هي المرحلة المتوسطة وفيها يتم اختيار المهمة، وهي تهدف إلى زيادة صعوبة المهمة أو التقليل منها، بحيث يمكن للمعلم أن يستعمل في ذلك خطة تحليلية مع تقديم بعض المعينات السمعية أو البصرية. أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة ما بعد المهمة، وهي تهدف إلى زيادة التركيز على الصيغ والتراكيب من خلال تطبيق بعض النشاطات ومراقبة أداء الطلاب. ويمكننا أن نلاحظ أن هذا الإطار يمثل المتغيرات التي يؤمن Skehan بأهميتها في مدخل المهمة التعلمية.

من ناحية أخرى، يحدد (Littlewood, 2007) مجموعة من العوامل التي قد تشكل عوائق في تبني مدخل المهمة التعلمية وتطبيقه، خاصة في بعض السياقات التقليدية. وأول هذه العوامل إدارة الصف، فمعلم اللغة ينصب اهتمامه في كثير من أوقات الدرس اللغوي على التحكم بالتفاعل اللغوي داخل الصف، خاصة في الفصول التي تضم أعدادا كبيرة من الطلاب، واستعمال المهمة التعلمية قد يؤثر سلبا في قدرة المعلم على إدارة الصف، مما قد يؤدي إلى الفوضى ويصيب المعلم بالإحباط، كما تشير إلى



ذلك نتائج بعض الدراسات التي أجريت في بعض السياقات الآسيوية (Li, 2003). إضافة إلى ذلك، تتعارض مبادئ مدخل المهمة التعلمية مع القيم والتقاليد التعليمية في بعض السياقات، التي تركز على السلامة اللغوية وتعتمد على الاختبارات المعيارية التي تشدد على إتقان القواعد اللغوية والمفردات. إن محاولة تطبيق هذا المدخل في مثل هذه الظروف قد يواجه بسيل من الانتقادات من قبل الطلاب وأولياء الأمور.



خاتمة الفصل

خلاصة القول إن مدخل المهمة التعليمية هو مذهب وليس طريقة تدريس، وهو مذهب يفترض أن يحترم المعلم الطلاب باعتبارهم أفرادا ويسعى إلى مساعدهم على النجاح، ومن المنطلقات الأساسية لهذا المذهب الإيمان بأن أثر دافعية الطلاب وتوجهاتهم نحو التعلم وقناعاتهم وأساليب تعلمهم يفوق أثر المواد التعليمية. وليس معنى ذلك أن مدخل المهمة التعليمية يرفض التركيز على الصيغ والتراكيب اللغوية تماما، أو لا يسمح بشيء من التمركز حول المعلم (أو أنه يجرد المعلم من أدواره الأساسية)، وإنما يعني أن محور الدرس اللغوي هو المهمة، أي أن منطلق الدرس اللغوي هو أداء المهمات الوظيفية التي تتضمن استعمال اللغة الهادف. من ناحية أخرى، إن تطبيق هذا المدخل ليس بالأمر الهين، فالمعلم بحاجة إلى إدراك مبادئ هذا المدخل إدراكا عميقا وفهم المنطلقات النظرية التي يستند إليها، إلى جانب تفهم مشكلاته وعوائق تطبيقه في مختلف السياقات، وتعلم كيفية حل المشكلات والتحديات التي قد تصادفه أثناء تطبيقه.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المراجع

◇ Beglar, D. & Hunt, A. 2002. Implementing task-based language teaching. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), Methodology in Language Teaching: Am Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Breen, M. 1987. Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), Language Learning Tasks. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

◇ Brown, G., Anderson, A., Shilcock, R. & Yule, G. 1984. Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Bruner, J. 1974. From communication to language: a psychological perspective. Cognition, 5: 3.

◇ Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. 2001. Introduction. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing. London: Longman.

◇ Candlin, C. 1987. Towards task-based language learning. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), Language Learning Tasks. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



◇ Candlin, C. 2009. Towards task-based language teaching. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), Task-Based Language Teaching: A Reader. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

◇ Carless, D. 2002. Implementing task-based learning with young learners. ELT Journal, 56 (4): 389-396.

◇ Dornyei, Z. 2001. Motivational Strategies in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Duff, P. 1986. Another look at interlanguage talk: taking task to task. In R. Day (Ed.), Talking to Learn. Rowley, MA: Newbury House.

◇ Edwards, C. & Willis, J. 2005. Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching. Houndmills: Palgrave MacMillian.

◇ Ellis, N. 2005. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. Studies in Second Language Acquisition, 27 (2): 305-352.

◇ Ellis, R. 2003. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

◇ Ellis, R. 2009a. Task-based research and language Pedagogy. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), Task-Based Language Teaching: A Reader. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

◇ Ellis, R. 2009b. Task-based language teaching: sorting out the misunderstanding. International Journal of Applied Linguistics, 19 (3): 221-246.

◇ Greve, P. 1981. Report of a workshop on communicative curriculum design. In L. Dam, M. Breen & C. Candlin. Greve Kommune, Copenhagen, Denmark.

◇ Lantolf, J. 1996. Second language acquisition theory-building: letting all the flowers bloom! Language Learning, 46: 713-749.

◇ Leaver, B. & Willis, J. 2004. Task-based instruction in Foreign Language Education. Washington: Georgetown University Press.

◇ Li, C. 2003. A study of in-service teachers› beliefs, difficulties and problems in current teacher development programs. HKBU Papers in Applied Linguistics Studies, 7: 64-85.



◇ Littlejohn, A. 1998. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse. In B. Tomlinson (Ed.), Materials Development in Language Teaching (8th ed). Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Littlewood, W. 2004. The task-based approach: some questions and suggestions. ELT Journal, 58 (4): 319-326.

◇ Littlewood, W. 2007. Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. Language Teaching, 40: 243-249.

◇ Long, M. 1985. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), Modeling and Assessing Second Language Development. Clevedon: Multilingual Matters.

◇ Long, M. Task, group, and task-group interaction. University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language, 8 (20): 1-26.

◇ Long, M. & Crookes, G. 1987. Intervention points in second language classroom processes. In B. Das (Ed.), Communication and Learning in the Classroom Community. Singapore: SEAMEO.

◇ Long, M. & Norris, J. 2009. Task-based teaching and assessment. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), Task-Based Language Teaching: A Reader. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

◇ Murphy, J. 2003. Task-based learning: the interaction between tasks and learners. ELT Journal, 57 (4): 352-360.

◇ Nunan, D. 1988. The learner-Centred Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Nunan, D. 2004. Task-based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Nunan, D. 2005 Important tasks of English Education: Asia-wide and beyond. Asian EFL Journal, 7 (3):

◇ Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. 1993. Choosing and using communicative tasks for second language instruction. In S. Gass & G. Crookes (Eds.), Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Prctice. Clevedon: Multilingual Matters.



◇ Richards, J. & Rogers, T. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Samuda, V. 2001. Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing. London: Longman.

◇ Skehan, P. 1996a. Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann.

◇ Skehan, P. 1996b. A framework for the implementation of task-based instruction. Applied Linguistics, 17: 38-62.

◇ Skehan, P. 1998. Task-based instruction. Annual Review of Applied Linguistics, 18: 268-286.

◇Skehan. P. 2009. A framework for implementation of task-based instruction. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), Task-Based Language Teaching: A Reader. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

◇ Van Avermaet, P. & Gysen, S. 2009. From needs to tasks: language learning needs in a task-based approach. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds.), Task-Based Language Teaching: A Reader. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

◇Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J. 2009. Task-Based Language Teaching: A Reader. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

◇Wenden, A. 1985. Incorporating learner training into the classroom. In A Wendwn & J. Rubin (Eds.), Learner Strategies. London: Pergamon Press.

◇Willis, D. 1996. A Framework for Task-Based Learning. London: Longman.



الفصل الخامس

تدريس كفاية التقاطع الثقافي في فصول تعليم اللغة

مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة كفاية التقاطع الثقافي Intercultural Competence ووظيفتها في تعليم اللغة الثانية، وذلك بهدف فهم كيفية تأثير هذه الكفاية في المكونات الثقافية في مناهج تعليم اللغة. وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف كفاية التقاطع الثقافي والنظريات المتعلقة بها، إلى جانب كيفية تدريسها في فصول تعليم اللغة الثانية.

أهمية كفاية التقاطع الثقافي

إن أهمية الثقافة في مجال تعليم اللغة الثانية وتعلمها لا يخفى على أحد من المتخصصين (Crawford-Lange & Lange, 1984; Kramsch, 1993; Liddicoat & Scarino, 2013)، فالثقافة تتخلل وتتغلغل في تعليم اللغة وتعلمها في جميع مراحلها ومستوياتها، وينبغي على كل معلم ومتعلم أن يكون واعيا ومدركا لتأثير الثقافة في التعلم اللغوي. وقد زادت أهمية الجوانب الثقافية مع اتساع دائرة العولمة وزيادة نسب الهجرة، فالكفاية اللغوية، رغم أهميتها ومحوريتها، لم تعد الهدف الوحيد من تدريس اللغة الثانية.

ويشدد (Moloney & Harbon, 2010: 281) على أن ممارسات التقاطع الثقافي في فصول تعليم اللغة تهدف إلى جعل المتعلم يفكر ويتصرف بطريقة مناسبة ضمن



المعارف الثقافية المتغلغلة في اللغة. وهذا يتطلب استعمال نشاطات ومهمات تهدف إلى تحقيق الاستكشاف الثقافي، تساعد المتعلم على الاندماج في مجتمع العولمة من خلال استكشاف الطرق المناسبة للتفاعل مع الآخرين المنتمين إلى ثقافات أخرى (Sinecrope, Norris & Watanabe, 2012).

ويرى (Yin, 2009: 76) أن هناك صنفين من الثقافة في سياق تعليم اللغة الثانية وتعلمها: الثقافة الرسمية والثقافة الشعبية. وتتعلق الثقافة الرسمية بالحضارة مثل الجغرافيا والتاريخ والأدب والفنون والسياسة والاقتصاد والتعليم والفلسفة والقانون والأديان ونحو ذلك، وتمثل هذه الجوانب من الثقافة معارف ثقافية عامة تشكل خلفيات ثقافية. بالمقابل، تتصل الثقافة الشعبية بالحياة اليومية، ويشمل ذلك أسلوب العيش وأنماط السلوك والقيم والقناعات والعادات والأعراف الاجتماعية. ويؤكد (Yin, 2009) على أهمية الصنف الثاني في مجال تعليم اللغة، حيث يرى أنه يجب أن يشكل المحتوى الثقافي في مناهج تعليم اللغة، بسبب أن هذه الجوانب الثقافية تحتوي على سلوكيات لغوية وغير لغوية في الحياة اليومية، وهي بذلك تعتبر عنصرا محوريا في التواصل الثقافي. ويشدد (Yin, 2009) أيضا على أن هناك عددا من الخصائص الثقافية التي تشكل عقبات ثقافية في تعلم اللغة الثانية واستعمالها، خاصة في التواصل مع الناطقين الأصليين باللغة، ومن ذلك المعاني الدلالية وتوظيف التعبيرات والقواعد التداولية في استعمال كثير من التراكيب والصيغ اللغوية.

من ناحية أخرى، يعرف الوعي الثقافي cultural awareness بأنه تعزيز فهم الثقافات الأخرى واحترامها (Byram et al., 1994)، ويتضمن ذلك فهم ثقافة اللغة الهدف التي تعتبر محورية للمجتمعات الهدف، ومهمة لتحقيق النجاح في تعلم اللغة. علاوة على ذلك، يشدد (Baker, 2011a: 62) على أهمية أن يدرك متعلم اللغة الثانية أن التواصل باللغة الثانية ما هو إلا عملية ثقافية، وأن يكون واعيا بسلوكه التواصلي المستند إلى الجانب الثقافي وواعيا كذلك بالسلوك التواصلي للآخرين. وقد قام Baker بتقسيم الوعي المتصل بالتقاطع الثقافي intercultural awareness إلى ثلاث مستويات: الوعي الثقافي الأساسي، والوعي الثقافي المتقدم، والوعي المتصل بالتقاطع الثقافي.

وتعتبر كفاية التقاطع الثقافي intercultural competence من المفاهيم المحورية في تعلم اللغة الثانية، فالمتعلم بحاجة إلى تطوير معارفه ومهاراته ليقارن بين لغته وثقافته



الأصلية واللغة والثقافة الهدف، بحيث يتمكن من تطبيق المعارف والمهارات التي تعلمها والتي تتعلق بالجوانب الثقافية، فالمتعلم بحاجة إلى فهم الثقافات والممارسات الأخرى فهما ناقدا، وأن يقدر ما تتميز به أي ثقافة. إن كفاية التقاطع الثقافي تتضمن عددا من الخصائص، مثل معرفة ثقافة اللغة الهدف معرفة عميقة (Byram, 1997)، وتطوير هوية ثقافية متقاطعة تتسم بالاستقلالية (Kramsch, 1993). وبناء على ذلك، شهد حقل تعليم اللغة الثانية تحولا في هدف التعلم اللغوي من تطوير الكفاية التواصلية إلى تطوير كفاية التقاطع الثقافي.

تعريف كفاية التقاطع الثقافي

إن تعريف كفاية التقاطع الثقافي يشوبه الكثير من الغموض والتعقيد، فقد اختلف الباحثون في تعريفها وفي تحديد ماهيتها ومكوناتها. ولعل أحد أهم العلماء الذين كان لهم أثر واضح في بحوث ودراسات التقاطع الثقافي (Byram, 1997: 53)، الذي يعرف كفاية التقاطع الثقافي بأنها قدرة المرء على تقييم الرؤى والممارسات والمنتجات الخاصة بثقافته، وتلك الخاصة بالثقافات الأخرى تقييما ناقدا ووفقا لمعايير صريحة، وهو يقرر أن كفاية التقاطع الثقافي تتألف من أربع مكونات: المعارف، والتوجهات، والمهارات، والوعي الثقافي الناقد.

أما (Ruben, 1976: 336) فيعرف كفاية التقاطع الثقافي بأنها قدرة المرء على التصرف بطريقة متسقة مع حاجات الآخرين وقدراتهم وأهدافهم وتوقعاتهم مع إرضاء حاجاته الشخصية وقدراته وأهدافه وتوقعاته.

ويشدد (Baker, 2011b: 200) على أن كفاية التقاطع الثقافي هي طريقة لتأطير المعارف والتوجهات والسلوكيات المرتبطة بتحقيق النجاح في التواصل المتقاطع ثقافيا، تأطيرا مفاهيميا. وبناء على ذلك، يحتاج متعلمو اللغة الثانية إلى تطوير كفاية التقاطع الثقافي لديهم حتى ينجحوا في تحقيق التواصل المتقاطع ثقافيا.

وتعرف (Deardorff, 2006: 254) كفاية التقاطع الثقافي بأنها قدرة الفرد على التفاعل على نحو فاعل ومناسب في المواقف المتقاطعة ثقافيا، بالاعتماد على توجهات ومعارف ومهارات وتأملات مشتركة ثقافيا، وهي تشدد على أن تحقيق كفاية التقاطع الثقافي يستلزم أن يطور الفرد نفسه في ثلاث مجالات، أولا أن يطور معارفه ومعلوماته المتعلقة



بالجوانب الثقافية وبالوعي الثقافي والوعي اللغوي/ الاجتماعي، ثانيا أن يطور مهاراته في الملاحظة والاستماع والتحليل والتقييم والتفسير والربط، ثالثا أن يطور توجهاته نحو احترام التعددية الثقافية والتعلم من الثقافات الأخرى وتقبل الغموض والمجاهيل مع البعد عن إطلاق الأحكام.

ويرى (Gudykunst, 1998) أن الأفراد ينتابهم شيء من القلق عندما يتعرضون إلى ثقافات أجنبية، ويشدد على ضرورة أن يعمل الفرد على تطوير قدرته على إدارة هذا القلق، وذلك من خلال تحديد مصادر القلق مثل النظرة إلى الذات، وردة الفعل تجاه الثقافة الأجنبية والعلاقة معها. وينبه (Mahoney & Schamber, 2004) على مسألة في غاية الأهمية، حيث يشددان على أن مجرد تعرض المرء لثقافات مختلفة لا يمكن أن يحوله إلى شخص فاعل ثقافيا، بل لابد أن يكون لدى المرء المهارات والقدرات التي تساعده على الإبحار في الاختلافات الثقافية في المواقف المتقاطعة ثقافيا.

ويمكننا القول بأن كفاية التقاطع الثقافي مفهوم أوسع وأشمل من مفهوم الكفاية التواصلية communicative competence، فإلى جانب مكونات الكفاية التواصلية المحددة في أدبيات اللسانيات التطبيقية (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990)، هناك مكونات لغوية وتداولية أخرى، حيث يرى (He & Young, 1998: 6) أن كفاية التقاطع الثقافي تتضمن المعرفة بالسيناريوهات البلاغية، والمعرفة بالأنماط الدلالية والنحوية الخاصة بالممارسة اللغوية، والمعرفة بكيفية إدارة الأدوار، والمعرفة بتنظيم الموضوعات، إلى جانب المعرفة بوسائل تمييز الحدود بين الممارسات والمقاطع الانتقالية ضمن الممارسة اللغوية نفسها. ويضيف (Young, 2008: 71) مكونات أخرى تتضمن عددا من المصادر اللغوية والتفاعلية وأخرى تتصل بالهوية، ومنها الأحداث الكلامية، وتبادل الأدوار، والضروب اللغوية، وأشكال المعاني.

ويمكننا تعريف كفاية التقاطع الثقافي بأنها مجموعة من التوجهات والمعارف والمهارات التي يقوم المرء بتطبيقها بحيث تمكنه من تحقيق تفهم الآخرين الذين ينتمون إلى ثقافات أخرى واحترامهم، والتعامل مع هؤلاء بطريقة مناسبة، وتكوين علاقات إيجابية وبناءة معهم، إلى جانب تمكن المرء من فهم انتماءاته الثقافية المتعددة وذلك من خلال مواجهته للآخرين المنتمين إلى ثقافات تختلف عن ثقافته.

من ناحية أخرى، يرى (Sercu, 2004: 135) أن لكفاية التقاطع الثقافي بعدين: الأول



يخص معارف ومهارات حول اللغة الهدف، والثاني معارف ومهارات عامة يمكن أن تنطبق على أي ثقافة. وتتضمن المعارف العامة، على سبيل المثال، طبيعة التكيف والتعلم الثقافي، وأثر الثقافة في التواصل والتفاعل بين الأفراد والجماعات، ودور الجوانب الوجدانية في التفاعل المتقاطع ثقافيا ولغويا. أما المهارات العامة فتضم بعض الخصائص مثل القدرة على إظهار احترام الثقافات والاهتمام بها، والتسامح والصبر في المواقف المتقاطعة ثقافيا، والتحكم بالعواطف والمرونة العاطفية. وعليه، فكفاية التقاطع الثقافي تستلزم من المتعلم أن يطور رؤيتين ثقافيتين (الأولى تمثل لغته الأم، والثانية تمثل اللغة الهدف)، وأن يتخذ موقفا يتمكن من خلاله الموازنة والمواءمة بين هاتين الثقافتين.

ويشير (Young, 2011) إلى أربعة قضايا رئيسية يجب أخذها بالحسبان عند دراسة ومناقشة كفاية التقاطع الثقافي، أولا: إن كفاية التقاطع الثقافي لا تقتصر على التفاعل الشفهي، بل تشمل كذلك الجوانب غير اللفظية للتفاعل الشفهي، ثانيا: إن العلاقة بين صيغ الكلام المختارة من قبل المتحدثين والسياقات الاجتماعية المستخدمة فيها (أي تداولية التفاعل pragmatics of interaction) عنصر مهم في كفاية التقاطع الثقافي، ثالثا: إن كفاية التقاطع الثقافي عبارة عن بناء سياق عقلي مشترك يسهم فيه جميع المشاركين في الحدث اللغوي، رابعا: إن سياق التفاعل لا يقتصر على الحدث الكلامي الواقع في زمان ومكان بعينه، بل إن فهم كفاية التقاطع الثقافي يستلزم تقصي الظروف الاجتماعية والسياسية والتاريخية والمؤسساتية التي تتجاوز حدود الحدث الكلامي. ومما لا شك فيه أن كل هذه الخصائص تزيد من أهمية كفاية التقاطع الثقافي، وتزيد كذلك من تعقيدها وصعوبة اكتسابها وإتقانها من قبل متعلمي اللغة الثانية.

نظريات كفاية التقاطع الثقافي

هناك عدد من الأطر النظرية الهادفة إلى تأطير كفاية التقاطع الثقافي مفاهيميا، وتختلف هذه المذاهب والأطر النظرية في جوانب متعددة، حيث تشدد بعض المذاهب على الطبيعة التواصلية لكفاية التقاطع الثقافي، في حين تركز مذاهب أخرى على الوسائل التي يستطيع الفرد من خلالها من التكيف مع الثقافة الجديدة، وهناك مذاهب تركز على استجابات الأفراد للثقافات الأخرى وقدرتهم على التقمص العاطفي وإظهار التسامح تجاه هذه الثقافات. وهناك أربعة أطر تعتبر أهم مذاهب كفاية التقاطع الثقافي، وهي:



المذهب السلوكي في كفاية التقاطع الثقافي Behavioral Approach to Intercultural Communicative Competence لـ(Rubin, 1976)، والنموذج الأوروبي المتعدد الأبعاد في كفاية التقاطع الثقافي European Multidimensional Models of Intercultural Competence لـ(Byram, 1997)، والنموذج النمائي للحساسية المتصلة بالتقاطع الثقافي Developmental Model of Intercultural Sensitivity لـ(Bennett, 1993)، والمذهب الثقافي الشمولي لكفاية التقاطع الثقافي Culture-Generic Approach to Intercultural Competence لـ(Arasaratnam & Doerfel, 2005). وفيما يلي سوف نقدم لمحة موجزة عن هذه الأطر الأربعة.

يشدد Ruben في النموذج الأول على ضرورة ربط المعرفة بالسلوك، أي ربط ما يعرفه ويدركه المرء حول كفاية التقاطع الثقافي، وما يفعله المرء في المواقف المتقاطعة ثقافيا، فهو يدعو إلى أهمية توظيف مقاييس تعكس قدرة الفرد على إظهار المفاهيم التي يعرفها في سلوكه دون الاقتصار على اكتشاف المعارف والميول والتوجهات. ويؤكد Ruben على أن ملاحظة أداء الأفراد في مواقف شبيهة بتلك المواقف التي تدربوا عليها يساعد في تقديم معلومات تنبؤية حول أداء الأفراد في المواقف المستقبلية. وقد حدد Ruben سبعة أبعاد لكفاية التقاطع الثقافي: ١) إبداء الاحترام (أي التعبير عن احترام الآخرين والعناية بهم)، ٢) المزاج أو الوضع التفاعلي (أي الاستجابة للآخرين بطريقة وصفية غير تقييمية دون إصدار أحكام عليهم)، ٣) الميول تجاه المعرفة (أي الاعتراف بأن الأفراد يختلفون في تفسيرهم للأحداث حسب معارفهم وخبراتهم)، ٤) التقمص العاطفي (أي القدرة على أن يضع الإنسان نفسه في مكان الآخرين)، ٥) السلوك ذو الأدوار الموجهة ذاتيا (أي أن يكون الفرد مرنا ويؤدي أدوارا متنوعة)، ٦) إدارة التفاعل (أي القدرة على تولي عدة أدوار في النقاش وبدء التفاعل وإنهاؤه بناء على التقييم الدقيق لحاجات الآخرين ورغباتهم)، ٧) تقبل الغموض (الاستجابة للمواقف الجديدة والغامضة بطريقة لا يظهر من خلالها الفرد عدم ارتياحه). وقد تمكن Ruben من تصميم عدد من المقاييس والإجراءات التي طبقت في بعض البحوث لقياس أبعاد كفاية التقاطع الثقافي السبعة التي حددها. وخلاصة القول يرى Ruben أن كفاية التقاطع الثقافي تتألف من القدرة على العمل بطريقة تتواءم مع حاجات الفرد وقدراته وأهدافه وتوقعاته مع إشباع هذه الحاجات والقدرات والأهداف والتوقعات.



ويحدد (Byram, 1997) في الإطار الثاني (النموذج الأوروبي المتعدد الأبعاد في كفاية التقاطع الثقافي European Multidimensional Models of Intercultural Competence) خمسة عوامل تمثل كفاية التقاطع الثقافي: ١) عامل التوجهات (ويعني قدرة المرء على تبني النسبية في النظر إلى نفسه وإلى الآخرين مع تقدير الآخرين، كما يشمل ذلك الفضول والانفتاح والاستعداد لتعليق وتعطيل عدم إيمانه بالثقافات الأخرى وكذلك تعطيل إيمانه بثقافته)، ٢) المعرفة بالذات والآخرين (وهي تعني معرفة قواعد التفاعل الفردي والجماعي ومعرفة الجماعات الاجتماعية وممارساتها في ثقافة المرء والثقافة الأخرى)، ٣) مهارات التفسير والتأويل والربط (وهي تعني قدرة المرء على تفسير وتأويل الأحداث وربطها بثقافته وثقافة الآخرين)، ٤) مهارات الاكتشاف والتفاعل (وهي مهارات تساعد المرء على اكتساب المعارف الجديدة والممارسات الثقافية، ويشمل ذلك القدرة على توظيف المعارف والتوجهات والمهارات القديمة)، وهي تشمل صور التواصل اللفظية وغير اللفظية مع تنمية الكفايات اللغوية، واللغوية/ الاجتماعية، وتلك المتصلة بالخطاب، ٥) الوعي الثقافي الناقد (وهو يعني القدرة على توظيف الرؤى والممارسات والمنتجات في ثقافة المرء والثقافات الأخرى).

واستنادا إلى نموذج Byram، قامت (Risager, 2007) بتقديم مقترح لتوسيع مفهوم كفاية التقاطع الثقافي، حيث قدمت نموذجا يشمل المصادر العامة التي يملكها الفرد والكفايات الدقيقة التي يمكن قياسها، والتي تتكون من عشرة عناصر على النحو التالي:١) كفاية لغوية، ٢) كفايات ومصادر لغوية/ ثقافية: الدلالة والتداولية، ٣) كفايات ومصادر لغوية/ ثقافية: شعر، ٤) كفايات ومصادر لغوية/ ثقافية: هوية لغوية، ٥) الترجمة، ٦) تفسير النصوص (الخطاب)، ٧) استعمال الطرق الإثنوقرافية،٨) التعاون المتخطي للحدود القومية، ٩) المعرفة اللغوية بوصفها وعي لغوي ناقد (مواطن عالمي)، ١٠) المعرفة الثقافية والمجتمعية والوعي الثقافي الناقد (مواطن عالمي).

واستنادا إلى البحوث التي أجريت في السبعينيات والثمانينيات الميلادية، قام (Bennett, 1993) بتطوير نموذج ديناميكي لتفسير كيفية استجابة الأفراد للاختلافات الثقافية، وكيفية تطور وتغير استجاباتهم مع مرور الزمن. ويتكون هذا النموذج من ست مراحل مقسمة على مجموعتين، المجموعة الأولى تتكون من ثلاث مراحل متمركزة عرقيا ethnocentric، والمجوعة الثانية تتكون من ثلاث مراحل نسبية العرق



ethnorelative، والمراحل الثلاث في المجموعة الأولى على النحو التالي: ١) المرحلة الأولى مرحلة الرفض، حيث يرفض المرء وجود ثقافات أخرى من خلال بناء عوائق نفسية وجسدية من خلال الانعزال والانفصال عن الثقافات الأخرى، ٢) المرحلة الثانية مرحلة الدفاع، حيث يقاوم الفرد ضد تهديد الثقافات الأخرى من خلال تشويه سمعة الثقافات الأخرى (التنميط السلبي) والترويج لثقافته، ٣) المرحلة الثالثة مرحلة التقليل والتخفيض، حيث يعترف المرء بالاختلافات الثقافية ظاهريا، لكنه يرى أن جميع الثقافات متساوية. وتؤدي هذه المراحل الثلاث من النمو والتطور إلى اكتساب المرء نظرة عالمية أكثر تعقيدا بحيث ينظر للثقافات بطريقة نسبية، ومن ثم ينتقل إلى المجموعة الثانية التي تتكون من المراحل التالية: ١) المرحلة الأولى مرحلة القبول، حيث يقبل المرء الاختلافات الثقافية ويبدي احتراما لها فيما يتعلق بالسلوك والقيم، ٢) المرحلة الثانية مرحلة التكيف، حيث يطور المرء القدرة على تبني وجهات نظر متنوعة ثقافيا من خلال التقمص العاطفي والتعددية، ٣) المرحلة الثالثة مرحلة الاندماج، حيث يوسع الفرد وجهات نظره ورؤاه ويدمج الرؤى الأخرى في نظرته للعالم. وتمثل هذه المراحل الست سلسلة متصلة تبدأ بأقل الأفراد كفاية من الناحية الثقافية وتنتهي بأكثرهم كفاية من الناحية الثقافية.

ويدعو (Arasaratnam & Doerfel, 2005) في النموذج الرابع إلى نموذج جديد واسع لكفاية التقاطع الثقافي، حيث يقرران أن النماذج السابقة ذاتية ومحدودة بالثقافات التي تمثل الأفراد الذين قاموا بتأطيرها وقياسها. وبدلا من فرض عوامل وأبعاد بطريقة تنازلية، قام Arasaratnam وDoerfel بتبني مذهب تصاعدي، بحيث تكتشف الموضوعات والأبعاد من خلال المقابلات. وللكشف عن هذه الموضوعات، قاما بتحليل مقابلات أجريت مع ٣٧ فردا متمكنا من الناحية الثقافية تحليلا دلاليا. وقد احتوت المقابلات على عدد من الأسئلة منها، ١) كيف تعرف التواصل البينثقافي؟ ٢) كيف يمكن أن تحدد صفات الأفراد المتمكنين من كفاية التقاطع الثقافي؟ ٣) ما الجوانب التواصلية الجيدة في ثقافتك؟ ٤) ما الجوانب التواصلية السيئة في ثقافتك؟ وقد تمكن الباحثان، من خلال تحليل نتائج هذه المقابلات، من تحديد عشرة أبعاد لكفاية التقاطع الثقافي: التباين، والإرسال/ النقل، والتمركز على الغير، والملاحظة، والدافعية، والحساسية، والاحترام، والنسبية، والاستثمار، والملاءمة.



وخلاصة القول إن جميع المذاهب النظرية لكفاية التقاطع الثقافي تسعى إلى تحديد المهارات والقدرات والكفايات التي يحتاج إليها الأفراد ليتمكنوا من تأدية أدوارهم ووظائفهم في السياقات المتنوعة الثقافات، وكذلك تحديد العمليات التي يخضع إليها الأفراد في سبيل تطوير المهارات والقدرات والكفايات اللازمة ليصبح المرء مقتدرا من الناحية الثقافية.

أخيرا، لجأ الباحثون الذين قاموا بإجراء دراسات على كفاية التقاطع الثقافي إلى استعمال مقاييس مختلفة لقياس توجهات الأفراد ودوافعهم وشخصياتهم والقيم التي يؤمنون بها، وذلك باستعمال أدوات التلفظ اللفظي، والمسوح، والمقابلات غير المقيدة. وقد كان الهدف من استعمال هذه الأدوات أربعة أهداف رئيسية: ١) تفسير الفشل المصاحب للعيش في دول أخرى، ٢) التنبؤ بالنجاح في العيش في دول أخرى، ٣) تطوير استراتيجيات لاختيار الموظفين، ٤) تصميم مناهج للتدريب (Ruben 1989). وقد شهد حقل كفاية التقاطع الثقافي توسعا كبيرا، مما أدى إلى تطور وتكاثر أدوات قياس هذه الكفاية، وذلك من المسوح القصيرة الهادفة إلى قياس التوجهات إلى أدوات أكثر تعقيدا تهدف إلى قياس السلوك الذاتي والأداء.

تدريس كفاية التقاطع الثقافي

تعتبر كفاية التقاطع الثقافي من الموضوعات المهمة في تعليم اللغة الثانية (Sercu, 2006; Knutson, 2006)، ففي الإطار الأوروبي المشترك للغات (Council of Europe, 2001)، تمثل كفاية التقاطع الثقافي أحد المحاور الأساسية التي يجب على معلمي اللغة مراعاتها وتطبيقها حسب السياقات التي يعملون فيها. كما تعتبر كفاية التقاطع الثقافي إحدى المعايير الخمسة الوطنية في تدريس اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تضم التواصل والثقافات والروابط والمقارنات والمجتمعات (Standards, 1996). ورغم ذلك، يرى كثير من المتخصصين في تعليم اللغة (Garrido & Alvarez, 2006) أن تدريس كفاية التقاطع الثقافي ليست من الممارسات الشائعة في فصول تعليم اللغة، حيث تشير كثير من الدراسات إلى أن كثيرا من معلمي اللغة لم يدرسوا التقاطع الثقافي بطريقة منتظمة، وليس لديهم فكرة واضحة حول كيفية دمج كفاية التقاطع الثقافي في تعليم اللغة الثانية، إذ ليس هناك إطارا متماسكا



يوضح كيفية تأطير التعلم الثقافي مفاهيميا في برامج تعليم اللغة، وهناك قصور في مجالات المصادر وتصميم المقررات والقياس المتعلقة بتدريس كفاية التقاطع الثقافي (Aleksandrowicz-Pedich, Draghicescu, Issaiass & Sabec, 2003; Liddicoat, Papademetre, Scarino & Kohler, 2003).

وقد أجريت عدد من الدراسات التي كان هدفها الكشف عن الممارسات التدريسية المتعلقة بتطوير كفاية التقاطع الثقافي، إذ تشير (Sercu, 2006) في هذا الصدد إلى أن معلمي اللغة الذين شملتهم الدراسة التي قامت بها انقسموا إلى فئتين: الفئة الأولى كان اهتمامها منصبا بالدرجة الأولى على تدريس الكفاية التواصلية، في حين لم يقتصر اهتمام الفئة الثانية على تدريس الكفاية التواصلية، بل امتد اهتمامهم إلى تقديم معلومات عن مجتمع اللغة الهدف وثقافته. وقد خلصت في دراستها إلى أن الممارسات التدريسية الثقافية أسهمت في توسيع المعارف الثقافية عند الطلاب، إلا أنها لم تنجح في دفع الطلاب إلى البحث عن المعلومات الثقافية من مصادرها المختلفة ولا إلى التأمل في هذه المعلومات على نحو ناقد.

وفي دراسة أخرى أجريت في فنلندا، تمكن (Larzen-Ostermark, 2008) من تصنيف الممارسات التدريسية الثقافية إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى تدريس المعلومات، حيث يعامل المعلم التدريس الثقافي على اعتبار أنه نوع من نقل المعلومات، فالطالب بحاجة إلى تزويده بالمعلومات الثقافية اللازمة، والفئة الثانية ممارسات تهيئة وإعداد، حيث يحاول المعلمون ضمن هذه الفئة مساعدة الطلاب على الاندماج في التعلم الثقافي من خلال قيام المعلمين بسرد قصصهم الشخصية المتعلقة بالخبرات والحوارات الثقافية مع التركيز على الفروق بين الثقافة الأم والثقافة الهدف، أما الفئة الثالثة فهي ممارسات المواجهة، وهي تعكس منظورا حقيقيا في تعليم اللغة، والمعلمون الذين يمثلون هذه الفئة هم من المعلمات اللاتي لديهن خبرات في السفر لبعض البلدان، حيث يعملن على إدماج الطلاب في مواجهات أصيلة أو مواجهات افتراضية، علما بأن غالبية المعلمين الذين شملتهم هذه الدراسة ينتمون إلى الفئة الأولى.



ويشدد (Garrido & Alvarez, 2006) على أن السبب الذي يمنع المعلمين من تحقيق أهداف تدريس كفاية التقاطع الثقافي المتمثلة في تعزيز قدرات الطلاب الثقافية يعود إلى أنهم يفتقدون الثقة والمهارة في تطبيق ذلك. علاوة على ذلك، تشير نتائج الدراسات، التي أجريت بهدف الكشف عن العلاقة بين إدراك المعلمين لكفاية التقاطع الثقافي وممارساتهم التدريسية، إلى أن هناك ضبابية في هذه العلاقة وفي كيفية تشكل الممارسات التدريسية وفقا لمعارف المعلمين (Sercu, Bandura & Castro, 2005; Risager, 1998).

من ناحية أخرى، أجريت دراسات انصب اهتمامها على متعلمي اللغة، حيث قام (Moloney, 2007) بإجراء دراسة بهدف تحديد خصائص كفاية التقاطع الثقافي لدى متعلمي اللغة في برامج اللغة الانغماسية في مدرسة ابتدائية في أستراليا، وقد تبين أن فهم اللغة والثقافة والهوية من المؤشرات المهمة في تطوير كفاية التقاطع الثقافي لدى الطلاب، مع تميز بعض الطلاب الذين يتحلون بكفاية التقاطع الثقافي بالقدرة على التأمل على نحو ناقد في انتماءاتهم اللغوية والثقافية المتعددة، والقدرة كذلك على مناقشة هوياتهم باعتبارهم غير ناطقين باللغة، كما كشفت الدراسة أن سلوك المعلمين وفهمهم للثقافة يساعد في تنمية كفاية التقاطع الثقافي لدى الطلاب. كما أجرى(Yeh, Okubo , Ma, Shea, Ou & Pituc, 2008) دراسة تهدف إلى تقصي أثر بعض العوامل مثل الطلاقة اللغوية في تطوير الكفاية اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأمريكيين من أصول صينية وعلاقة ذلك بعملية التكيف الثقافي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب الذين يمتازون بالانفتاح نحو المجموعات الثقافية الأخرى يواجهون مشكلات ثقافية أقل من غيرهم.

إن تدريس كفاية التقاطع الثقافي ليس بالأمر الهين، بل هو عملية معقدة تتطلب تنفيذ عدد من الخطوات التمهيدية والمنهجية، ويشدد، (Yershova, Dejaeghere & Mestenhauser, 2000) في هذا الصدد على أن تدريس كفاية التقاطع الثقافي لمساعدة الأفراد على الاستجابة للاختلافات الثقافية يجب النظر إليها من زاوية نهائية، فالفرد المتمكن ثقافيا يعني أنه قادر على رؤية الاختلافات الثقافية وإدارتها باعتبارها فرصة



للتعلم والنمو الشخصي، وليس النظر إلى هذه الاختلافات على أنها مشكلات أو فروض مؤذية، وبذلك تصبح الخبرة المتقاطعة ثقافيا دافعا يساعد الأفراد على البدء في تطوير وعي بالبرمجة الثقافية لديهم للاستجابة إلى الاختلافات الثقافية.

ولعل أولى خطوات تنمية كفاية التقاطع الثقافي لدى متعلمي اللغة الثانية الوعي بالذات، حيث يؤكد عدد من المتخصصين في كفاية التقاطع الثقافي على أهمية الوعي الذاتي والتحول الشخصي في سبيل تحقيق كفاية التقاطع الثقافي ، (Furstenberg, 2010; Green, 1995; Kramsch, 2004). فعلى سبيل المثال، قامت (Deardorff, 2006) بإجراء دراسة للكشف عن تعريفات كفاية التقاطع الثقافي من قبل القيادات الجامعية والعلماء المتخصصين في التقاطع الثقافي، حيث أظهرت نتيجة الدراسة أن كلتا المجموعتين شددتا على أهمية الوعي الذاتي والانفتاح نحو القيم والقناعات الجديدة باعتبارها الخطوة الأولى نحو التحول إلى كفاية التقاطع الثقافي. من جانب آخر، يشدد (Chappelle, 2010)، في دراسة تتعلق بتدريس اللغات الأجنبية لطلاب المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة، على أهمية استكشاف الهوية عند الأمريكيين الذين يدرسون الثقافات الأخرى، مع التنبيه على حقيقة أن كثيرا من الأمريكيين يلتحقون بفصول تعليم اللغات الأجنبية دون أن يكون لديهم الرغبة في التأمل في وجهات النظر الأخرى، ودون أن يكون لديهم وعي بثقافتهم. ويشاطره الرأي (Fonseca-Greber, 2010) الذي يرى أن العائق الرئيسي الذي يواجه معلمي اللغة الراغبين في تطوير كفاية التقاطع الثقافي لدى طلابهم يتمثل في عدم رغبة كثير من الأمريكيين رؤية العالم من وجهات نظر أخرى. وبناء على ذلك، يجب على معلمي اللغة قضاء بعض الوقت في توجيه الطلاب نحو التأمل في أفكارهم المسبقة قبل الدخول في دراسة الثقافات الأخرى.

ثانيا، إن تدريس كفاية التقاطع الثقافي يتطلب أن تتحول فصول تعليم اللغة إلى فصول متمركزة حول المتعلم، وتتسم بالتفاعل والمشاركة والتعاون، (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Moore, 2006)، فالمتعلم في التقاطع الثقافي عبارة عن باحث أو مستكشف يتقصى الموضوع داخل الصف وخارجه، أما وظيفة المعلم فتتمثل في تسهيل وتوجيه عملية التعلم في سبيل تهيئة الظروف التي تمكن المتعلم من تقصي المعلومات من مصادرها الأصيلة السمعية والبصرية والمطبوعة واستكشافها وتحليلها



وتقييمها، وبهذا يتشاطر الجميع المعارف في هذه البيئة التعلمية، مما يمكن الطلاب من إعادة النظر في القيم والآراء الجديدة، وبهذا يستلم الطلاب زمام المبادرة في التعلم. ولتحقيق ذلك، يجب على المعلم خلق بيئة تتسم بالفضول والاستعلام تقود الطلاب نحو كفاية التقاطع الثقافي، ويؤكد ، (Byram, Gribkova & Starkey, 2002) في هذا الصدد على أهمية أن يقوم المعلم بخلق مناخ صفي يتسم بالانفتاح، فمهمة المعلم لا تتمثل في تقديم أسئلة وإجابات محددة للقضايا المطروحة، وإنما تتمثل في طرح تساؤلات تقود الطلاب إلى استكشاف مختلف وجهات النظر. إن هذا المناخ الصفي يجعل المتعلم هو من يجمع المعلومات والمعارف، وبهذا تنخفض نزعات إصدار الأحكام على الآخرين المنتمين إلى ثقافات أخرى.

ثالثا، من الخطوات المهمة في تطوير كفاية التقاطع الثقافي معالجة التوجهات، حيث يشدد (Byram. 1997) على أهمية التوجهات الإيجابية وضرورة أن يكون الفرد مستعدا للتعلم عن القيم والقناعات الجديدة بهدف المشاركة في علاقات المساواة. ويقدم (Byram, Gribkova & Starkey, 2002) اقتراحات عملية تساعد المعلمين في حث الطلاب على تمحيص رؤاهم وذلك من خلال تسجيل أفكارهم المسبقة المتعلقة بالثقافة الأجنبية قبل البدء بعملية الاستكشاف، مما يتيح للطلاب معرفة مداركهم قبل البدء بدراسة الموضوع، بحيث يكون لديهم مرجعية عند إجراء بعض المقارنات. ويمكن لمعلمي اللغة استعمال بعض الأدوات الخاصة بالكشف عن توجهات الطلاب، ومنها أداة OSEE (Deardorff & Deardorff, 2000)، وهي تتكون من أربع خطوات: مشاهدة ما يحدث، ثم تقرير ما يحدث بشكل موضوعي، ثم تقديم تفسيرات مختلفة لما يحدث، وأخيرا تحديد أكثر التفسيرات ملاءمة لما يحدث. ويمكن تطبيق هذه الأداة بالتزامن مع مواد سمعية وبصرية، حيث طبق ذلك أحد المعلمين الذين يدرسون اللغة الإسبانية، فقد قام بعرض فيلم مصور على طلابه بدون صوت، وطلب منهم تطبيق الخطوات الأربع (Deardorff, 2011).

رابعا، من الإجراءات المهمة في تنمية كفاية التقاطع الثقافي التحكم بمستويات القلق، حيث يشير (Gudykunst, 1998: 232) في هذا الصدد إلى أن التكيف مع المواقف الثقافية الجديدة يتطلب أن يتعلم المرء إدارة القلق لديه في البيئات الثقافية الجديدة، حيث



يقرر أن مستوى القلق عندما يكون مرتفعا، فإن الغرباء عادة لا يفسرون استجابات الثقافة المضيفة على نحو دقيق، بالمقابل، عندما يكون مستوى القلق منخفضا يندمج الزائرون في المحادثات مع إيمانهم بأنهم يفهمون كل شيء عن الثقافة الأجنبية. وقد أُستخدم النموذج الذي صممه Gudykunst بناء على عامل القلق في الدورات التدريبية لأولئك الذين يخططون للعيش في الخارج، حيث تستخدم النقاشات وتمثيل الأدوار في الحصص التدريبية لمساعدة المتدربين على التحكم بمستوى القلق لديهم بهدف تحسين قدرتهم على التفاعل على نحو فاعل مع الآخرين المنتمين إلى ثقافات أخرى.

خامسا، إن تطوير كفاية التقاطع الثقافي يتطلب إعادة النظر في الطرق التقليدية في تدريس اللغة، التي تركز على ممارسة تراكيب اللغة الهدف ومفرداتها سعيا للوصول إلى تحقيق قدرة الناطق الأصلي. إن هذا التوجه يجعل الطلاب ينفصلون عن ثقافتهم الأم ويقبلون بالحقيقة التي تشدد على أن الناطق الأصلي هو من يستحوذ على القوة والنفوذ أثناء التفاعل اللغوي، وهذا يعوق نمو كفاية التقاطع الثقافي (Byram, 1997). إن هدف تدريس اللغة يجب أن يتحول من دفع المتعلم إلى استعمال اللغة الهدف كما يستعملها الناطق الأصلي إلى استعمال اللغة بطريقة تساعد المتعلم على الوصول إلى استكشافات جديدة تتعلق بنفسه وبالآخرين (انظر الفصل السابع: مفهوم الهوية). وبهذا يتحول الهدف من تدريب الطلاب على استعمال اللغة دون أخطاء حتى يتمكن من الصمود في الثقافة الهدف إلى استعمال اللغة بهدف التواصل لبناء علاقات تمكنه من التطور والنجاح في الثقافة الهدف.

أخيرا، لعل من الأهمية بمكان الإشارة إلى صعوبة قياس عملية التعلم الثقافي، حيث لا يقصد بتطوير كفاية التقاطع الثقافي تحقيق أهداف متشابهة عند جميع الطلاب ووصولهم إلى مستويات ثقافية متقاربة. وبناء على ذلك، ينظر المتخصصون في كفاية التقاطع الثقافي (Byram, 1997; Deardorff, 2006) إلى تعليم اللغة الثانية على أنه عملية لا منتج، فليس هناك أهداف نهائية محددة مسبقا، وإنما الهدف هو عملية ممارسة تعلم التقاطع الثقافي. وتؤكد (Deardorff, 2006) في هذا السياق على أن عملية تعلم التقاطع



الثقافي رحلة لا تنتهي، فالمتعلم يستمر في التعلم والتغير والتطور. وبسبب طبيعة تطور كفاية التقاطع الثقافي، يرى المتخصصون في التعلم الثقافي (Scarino, 2010) أن أفضل وسيلة لتوثيق التعلم الثقافي الأدوات التي تتسم بالمرونة، التي تسمح للمعلم والطلاب العمل سويا لتوثيق النمو التعلمي. ولعل أكثر أدوات القياس التي يمكن استعمالها في توثيق كفاية التقاطع الثقافي سجلات الأداء portfolios، فهي تعطي المتعلم فرصة كافية لتسجيل كل ما يريد ولتفسير المعاني وإطلاق الأحكام، بل إن (Schulz, 2007) ترى أن سجلات الأداء هي أكثر أدوات القياس فاعلية في تسجيل التعلم الثقافي في فصول تعليم اللغة، وقد قامت بتصميم سجلات الأداء بطريقة تسمح للمتعلم بممارسة التأمل الناقد والتقييم الذاتي واستقبال التغذية الراجعة من الآخرين، إلى جانب توفير مساحات لممارسة النقاش والتعاون.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

خاتمة الفصل

كان موضوع هذا الفصل كفاية التقاطع الثقافي في تعليم اللغة، حيث ناقشنا أهمية هذه الكفاية وتعريفاتها المختلفة، إلى جانب استعراض عدد من الأطر النظرية التي حاول أصحابها تأطير هذه الكفاية من الناحية المفاهيمية. أما الجزء الأخير من هذا الفصل فقد خصصناه للحديث عن كيفية تدريس كفاية التقاطع الثقافي في فصول تعليم اللغة الثانية، حيث حددنا مجموعة من الإجراءات المنهجية العامة التي يمكن أن تساعد معلمي اللغة في تطوير كفاية التقاطع الثقافي لدى طلابهم، ومن أهمها الوعي الذاتي، وقياس التوجهات، والتمركز حول المتعلم، والتحكم بالقلق.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المراجع

◇Aleksandrowicz-Pedich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D. & Sabec, N. 2003. The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. In L. Ildiko (Ed.), Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education. Kapfenberg, Austria: Council of European Publishing.

◇Arasaratnam, L. &Doerfel, M. 2005. Intercultural communication competence: identifying key components from multicultural perspectives. International Journal of Intercultural Relations, 29: 137-163.

◇Bachman, L. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing. New York: Oxford University Press.

◇Baker, W. 2011a. From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. ELT Journal, 66(1): 62-70.

◇Baker, W. 2011b. Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. Language and Intercultural Communication, 11(3): 197-214.



◇Bennet, J. 1993. Toward ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural.

◇Byram, M. 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.

◇Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. 2002. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe.

◇Byram, M., Morgan, C. and colleagues .1994. Teaching-and-Learning, Language-and-Culture, Clevedon: Multilingual Matters.

◇Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1 (1): 1-47.

◇Chapelle, C. 2010. If intercultural competence is the goal, what are the materials? Proceedings of Intercultural Competence Conference, August, 2010, 1: 27-50.

◇Crawford-Lange, L. & Lange, D. 1984. Doing the unthinkable in the second language classroom: a process for integration of language and culture. In T. Higgs (Ed.), Proficiency: The Organizing Principle. Lincolnwood, IL: National Textbook.

◇Deardorff, D. 2006. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10 (3): 241-266.

◇Deardorff, D. 2011. Intercultural competence in foreign language classrooms: a framework and implications for educators. In M. Witt & S. Harden (Eds.), Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations, ISFLL Vol. 10.



◇Deardorff, D. & Deardorff, D. 2000. OSEE Tool. Presentation at North Carolina State University, Raleigh, N.C.

◇Furstenberg, G. 2010. A dynamic, web-based methodology for developing intercultural understanding. Proceedings of the 3rd international Conference on Intercultural Collaboration, 49-58.

◇Fonseca-Greber, B. 2010. Social obstacles to intercultural competence in America›s language classrooms. Proceedings of Intercultural Competence Conference, August, 2010, 1:102-123.

◇Green, A. 1995. Culture, identity, and intercultural aspects of the early teaching of foreign languages. Encuentro, 8: 143-153.

◇Gudykunst, W. 1998. Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adjustment training. International Journal of Intercultural Relations, 22 (2): 227-250.

◇He, A. & Young, R. 1998. Language proficiency interviews: a discourse approach. In R. Young & A. He (Eds.), Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

◇Kramsch, C. 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

◇Kramsch, C. 2004. The language teacher as go-between. Utbidning & Demokrati, 13 (3): 37-60.

◇Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A. & Kohler, M. 2003. Report on intercultural language learning,. Australia: Department of Education, Science and Training. Available at: http://www.1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf

◇Liddicoat, A. & Scarino, A. 2013. Intercultural Language Teaching and Learning. Malden, MA: Wiley-Blackwell.



◇Mahoney, S. & Schamber, J. 2004. Exploring the application of a developmental model of intercultural sensitivity to a general education curriculum on diversity. The Journal of General Education, 53 (3-4): 311-334.

◇Moloney, R. 2007. Intercultural competence in young language learners: a case study. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Sydney.

◇Moloney, R. & Harbon, L. 2010. Making intercultural language learning visible and assessable. Proceedings of Intercultural Conpetence Conference, August, 2010, 1: 281-303.

◇Risager, k. 1998. Language teaching and the process of European integration. in M. Byram & M. Fleming (Eds.), Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Risager, K. 2007. Language and Culture Pedagogy: From A National to A Transnational Paradigm. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

◇Ruben, B. 1976. Assessing communicative competency for intercultural adaptation. Group and Organization Studies, 1: 334-354.

◇Ruben, B. 1989. The study of cross-cultural competence: traditions and contemporary issues. International Journal of Intercultural Relations, 13: 229-240.

◇Scarino, A. 2010. Assessing intercultural capability in learning languages: a renewed understanding of language, culture, learning, and the nature of assessment. The Modern Language Journal, 94 (2): 324-329.

◇Schulz, R. 2007. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. Foreign Language Annals, 40 (1): 9-26.

◇Sercu, L. 2004. Researching the acquisition of intercultural communicative competence in a foreign language: setting the agenda for a



research area. In O. John & K. Esch (Eds.), New insights into foreign language learning and teaching. Frankfurt am Main: Peter Lang.

◇Sercu, L., Bandura, E. & Castro, P. 2005. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation. UK: The Cromwell Press.

◇Sinicrope, C., Norris, J. & Watanabe, Y. 2012. Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice. Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project, University of Hawai'i at Mānoa.

◇Yeh, C., Okubo, Y., Ma, P., Shea, M., Ou, D. & Pituc, S. 2008. Chinese immigrant high school students› cultural interactions, acculturation, family obligations, language use, and social support. Adolescence, 43 (172): 775-790.

◇Yershova, Y., Dejaeghere, J. & Mestenhauser, J. 2000. Thinking not as usual: adding the intercultural perspective. Journal of Studies in International Education, 4 (1): 39-78.

◇Yin, Y. 2009. On the Cultures in Foreign Language Teaching and Learning. Canadian Social Science, 5(2): 74-78.

◇Young, R. 2008. Language and Interaction: An Advance Resource Book. London & New York: Routledge.

◇Young, R. 2011. Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. London & New York: Routledge.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الفصل السادس

مفهوم «تدريب المتعلم» في تعليم اللغة

مقدمة الفصل

إن «تدريب المتعلم» learner training من المفاهيم التي لقيت اهتماما كبيرا في أدبيات تعليم اللغة الثانية، حيث يقصد بهذا المفهوم توعية المتعلم بطبيعة اللغة وطبيعة تعلمها وتدريبه على استعمال استراتيجيات تعلم اللغة المختلفة وتوظيفها بطريقة مناسبة، وذلك بهدف تسهيل عملية تعلم اللغة ومساعدة المتعلم على مواجهة المشكلات والتحديات التي قد تواجهه أثناء عملية التعلم. وهدف هذا الفصل هو مناقشة هذا المفهوم وأهميته وطرق تطبيقه في فصول تعليم اللغة، علما بأننا سوف نستهل الفصل بمقدمة، الغرض منها تفصيل القول في معنى استراتيجيات تعلم اللغة وأهميتها وتقسيماتها.

استراتيجيات تعلم اللغة

إن استعمال استراتيجيات التعلم اللغوي من الموضوعات التي لقيت اهتماما كبيرا من المتخصصين في تعلم اللغة الثانية في العقود الثلاثة الماضية، حيث يؤكد كثير من المتخصصين في تعليم اللغة (Cohen, 2003; Oxford, 1990) أن أحد أهم الأسباب المؤدية إلى النجاح في تعلم اللغة استراتيجيات التعلم التي يستعملها المتعلم، فكلما كان المتعلم على وعي باستراتيجيات التعلم التي يستعملها، كان أكثر فاعلية في تعلم



اللغة. ويرى كثير من المعلمين والمتخصصين في تعليم اللغة أن تعلم كيفية التعلم يعتبر أحد أهم الأهداف التعليمية بصرف النظر عن طريقة التدريس (Dickinson, 1987)، كما يؤكد (Rubin & Thompson, 1994) على أن تحقيق النجاح في تعلم اللغة يتطلب في المقام الأول تنمية قدرة المتعلم على التحكم بالطريقة التي يتعلم بها، وقد ذكرا قائمة بعدد من الأساليب التي يمكن أن تساعد المتعلمين في رفع الوعي لديهم مثل الاحتفاظ بمذكرة والتحدث مع القرناء والمعلمين وقياس تعلمهم وغير ذلك من الوسائل والطرق المضمنة في كتابهما How to be a more successful language learner.

وهناك عدة تعريفات لمصطلح الاستراتيجية، بعضها ينظر للاستراتيجية من منظور سلوكي وبعضها من منظور عقلي، وثالثة تجمع بين الاثنين. فـ(Stern, 1983) تعرف الاستراتيجية بأنها نزعات عامة أو خصائص شاملة للمدخل أو المذهب الذي يستعمله متعلم اللغة، أما الأساليب فهي مصطلح يشير إلى أشكال معينة من سلوكيات التعلم المشاهدة. ويرى (Weinstein & Mayer, 1986) أن استراتيجيات التعلم هي السلوكيات والأفكار التي ينهمك فيها المتعلم أثناء التعلم التي يمكن أن تؤثر في عملية الترميز عند المتعلم. أما (Chamot, 1987) فيعرف استراتيجيات التعلم بأنها الأساليب والمذاهب أو الإجراءات المقصودة التي يتخذها المتعلم بهدف تسهيل عملية التعلم، واستدعاء كلا من المعلومات اللغوية وتلك المتصلة بالمحتوى. بالمقابل، ترى (Rubin, 1987) أن استراتيجيات التعلم وسائل تسهم في تطوير النظام اللغوي الذي يقوم المتعلم ببنائه وتؤثر في التعلم على نحو مباشر. وتعرف (Oxford, 1989) استراتيجيات التعلم اللغوي بأنها السلوكيات أو الإجراءات التي يستعملها المتعلم لجعل عملية التعلم اللغوي أكثر نجاحا وممتعة وموجهة ذاتيا. أخيرا، تعرف (Oxford & Crookall, 1989: 404) استراتيجيات التعلم بأنها الخطوات التي يتخذها المتعلم لتسهيل اكتساب المعلومات وتخزينها واستدعائها واستعمالها.

ونخلص من ذلك إلى أن استراتيجيات التعلم اللغوي عبارة عن إجراءات أو سلوكيات أو خطوات أو أساليب محددة، يمكن أن تسهل عملية تخزين اللغة الهدف أو استدعاؤها أو استعمالها في سياق محدد. كما تشمل الاستراتيجيات أدوات الاندماج الذاتي للطلاب في عملية التعلم والتي تعتبر ضرورية لتطوير مهاراتهم التواصلية. وتعتبر استراتيجيات التعلم الطبقة الخارجية للبصلة، مما يعني أنها تتأثر بالبيئة وبعدد



من المفاهيم مثل التفضيلات التدريسية وأسلوب التعلم (Curry, 2002).

من ناحية أخرى، تؤكد (Oxford, 2001) أن متعلمي اللغة يستعملون استراتيجيات التعلم لاستكمال النشاطات التعلمية التي تقدم لهم في الصف، فإدراك المتعلم بوجود مهمة تحتاج إلى أداء أو مشكلة تحتاج إلى حل، سوف يدفعه إلى استعمال أي استراتيجية تخطر على باله بطريقة شعورية واعية للقيام بالمهمة المطلوبة. بالمقابل، يرى (Brown, 2002: 12) أن الطلاب البالغين يتميزون عن الطلاب الصغار بأنهم قادرون على التعلم بطريقة شعورية ولاشعورية، فالتعلم بالطريقتين مهم لتحقيق النجاح. وقد حدد (Ellis, 1994) نوعين من استراتيجيات التعلم: النوع الأول سلوكي يمكن ملاحظته، والثاني عقلي ذهني يحدث داخل عقل المتعلم، وهو يرى أن المشكلة كيفية الكشف عن النوع الثاني الذي يعتقد أنه أكثر أهمية من النوع الأول.

وهناك عدد من التصنيفات التي طورت لاستراتيجيات التعلم اللغوي، وذلك لوصف وتصنيف المعلومات المستقاة من الدراسات الوصفية التي أجريت مع متعلمي اللغة الثانية، حيث اعتمد بعض الباحثين في البداية على ملاحظاتهم الذاتية لوصف استراتيجيات التعلم اللغوي (Rubin, 1975; Stern, 1975)، أو على تصنيفات مستقاة من بحوث تعلم اللغة الأولى (O›Malley & Chamot, 1990)، أو بالاعتماد على تطوير قوائم شاملة لاستراتيجيات التعلم مستقاة من عدة مصادر (Oxford, 1990). أما حديثا فقد أصبح تحديد استراتيجيات التعلم وتصنيفها يعتمد على البيانات البحثية من خلال تحليل سجلات التفكير الجهري (Chamot & El-Dinary, 1999).

وقد حاول الباحثون في تصنيفاتهم وضع الاستراتيجيات في مجموعات، حيث تم في البداية فصل الاستراتيجيات التي تؤثر على نحو مباشر في مهمة تعلمية بعينها (مثل استراتيجيات الذاكرة في تعلم المفردات)، وتلك التي تسهم في عملية التعلم على نحو غير مباشر (مثل استراتيجيات التخطيط لأي مهمة)، ومن ثم قام باحثون آخرون باقتراح تقسيمات متنوعة (Cohen, 1998; O›Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1981; Wenden, 1991).

وقد قامت (Hsiao & Oxford, 2002) بإجراء دراسة مقارنة بين ثلاثة تصنيفات لاستراتيجيات التعلم، وهي تصنيف (O›Malley & Chamot, 1990)، وتصنيف (Oxford, 1990)، وتصنيف (Rubin, 1981)، وتبين أن تصنيف Oxford هو أكثر



التصنيفات شمولية ودقة في وصف الاستراتيجيات المستعملة من قبل متعلمي اللغة.

وقد قسمت (Oxford, 1990) استراتيجيات التعلم إلى استراتيجيات مباشرة وغير مباشرة. والاستراتيجيات المباشرة تستلزم المعالجة الذهنية للغة وهي مقسمة إلى ثلاث مجموعات: استراتيجيات تتصل بالذاكرة، واستراتيجيات معرفية، واستراتيجيات تعويضية. والهدف من استعمال استراتيجيات الذاكرة هو تخزين المعلومات واستدعاؤها، أما الاستراتيجيات المعرفية فهي تساعد المتعلم على فهم المادة اللغوية الجديدة وإنتاجها من خلال سلسلة من الخطوات مثل التلخيص والتعليل، في حين يلجأ المتعلم إلى استعمال الاستراتيجيات التعويضية عندما يشعر المتعلم بعدم قدرته على فهم الآخرين أو إفهامهم، وذلك لسد الفجوة في التواصل مثل أن يقوم بالتخمين أو يطلب الإيضاح من الآخرين أو يطلب منه إعادة ما تلفظ به.

بالمقابل، تكون وظيفة الاستراتيجيات غير المباشرة دعم عملية التعلم وإدارتها دون أن يتضمن ذلك اللغة الهدف، وهي مقسمة إلى ثلاث مجموعات كذلك: استراتيجيات فوقمعرفية، واستراتيجيات وجدانية، واستراتيجيات اجتماعية. وتتيح الاستراتيجيات الفوقمعرفية للمتعلم أن يتحكم بمعارفه من خلال استعمال بعض الوظائف مثل التنظيم والتخطيط والتقييم، فالمتعلم قد يتعرض لشيء من التشويش والتخليط عندما يتعرض لقواعد اللغة الهدف ومفرداتها، ومن ثم يلجأ إلى الاستراتيجيات الفوقمعرفية لإعادة تنظيم معارفه ومعلوماته السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة. أما الاستراتيجيات الوجدانية فهي تتعلق بالمشاعر والتوجهات والقيم، وقد شدد (Krashen, 1987) على أهمية أن يتبنى المتعلم مصفيا انفعاليا منخفضا في تعلم اللغة على اعتبار أن ذلك من العوامل المهمة في تحقيق النجاح في تعلم اللغة. فالمشاعر والتوجهات الإيجابية تكتمل من خلال الاستراتيجيات الوجدانية عندما ينهمك المتعلم في نشاطات استرخاء من خلال المجازفة بتعقل ومكافأة الذات وإدراك درجة القلق لديه ومناقشة مشاعره مع الآخرين.

وبناء على التقسيم السابق، قامت Oxford بتصميم أداة لقياس استراتيجيات التعلم اللغوي عرفت باسم قائمة استراتيجيات التعلم اللغوي ، (Strategy Inventory for Language Learning – SILL). وهي عبارة عن استبانة مقيدة، تهدف إلى قياس مدى استعمال المتعلمين لاستراتيجيات التعلم اللغوي، حيث تساعد المعلمين على اكتشاف الاستراتيجيات التي يلجأ إليها طلابهم، كما تعين الطلاب على الوعي بالاستراتيجيات التي



يقومون بتوظيفها عند تعلم اللغة. وتعتبر أداة SILL من أكثر أدوات جمع البيانات شمولية في بحوث استراتيجيات التعلم اللغوي (Ellis, 1994)، حيث استخدمت هذه الأداة على نحو واسع من قبل الباحثين، وأظهرت مرونة كبيرة عند تكييفها لتناسب سياقات جديدة.

ومن الموضوعات التي لقيت اهتماما واسعا من قبل الباحثين العاملين في مجال استراتيجيات التعلم اللغوي علاقة الاستراتيجيات بالكفاية اللغوية عند المتعلم، حيث تبين من بعض الدراسات أن متعلمي اللغة ذوي الكفاية اللغوية المرتفعة يستعملون استراتيجيات أكثر عددا وتنوعا من نظرائهم ذوي الكفاية اللغوية المتدنية (Anderson, 2002; Bruen, 2001; Wharton, 2000). إضافة إلى ذلك، تركزت الفروق بين الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في عدد وحجم الاستراتيجيات المستخدمة، وفي كيفية تطبيق الاستراتيجيات على المهمة التعلمية، وفي مدى مناسبة الاستراتيجيات للمهمة التعلمية. إن فهم المتعلم لمتطلبات المهمة التعلمية واختيار الاستراتيجية المناسبة لهذه المتطلبات من العوامل المهمة في الاستعمال الفعال لاستراتيجيات التعلم. فاستراتيجيات التعلم تتأثر بأهداف المتعلم، وسياق التعلم، والقيم الثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، فعلى سبيل المثال، إذا كانت ثقافة المجتمع تشجع على التنافس بين الأفراد ويكون النظام التعليمي مبنيا على المهمات التنافسية، فإن الطلاب سوف يفضلون الاستراتيجيات التي تسمح لهم بالعمل منفردين، بدلا من استعمال الاستراتيجيات الاجتماعية التي تتطلب التعاون مع الآخرين.

وبناء على ذلك، فقد ركزت بعض الدراسات على الاستراتيجيات المستعملة من قبل مجموعات ثقافية مختلفة، حيث قام (Wharton, 2000)، على سبيل المثال، بإجراء دراسة على عدد من الطلاب الصينيين ثنائيي اللغة الذين يتعلمون اللغة الفرنسية واليابانية، وأظهرت نتيجة الدراسة تفضيل عينة الدراسة للاستراتيجيات الاجتماعية وعزوف عن استعمال الاستراتيجيات الوجدانية. وقام (Olivares-Cuhat, 2002) كذلك بإجراء دراسة كان هدفها مقارنة الاستراتيجيات المستعملة في تعلم الكتابة من قبل طلاب جامعيين يتحدثون الإسبانية لغة أولى، ومجموعة أخرى يتعلمون الإسبانية لغة أجنبية، وتبين أن المجموعة الأولى تستعمل الاستراتيجيات الوجدانية وتلك المتعلقة بالذاكرة أكثر من المجموعة الثانية.



تدريب المتعلم

على الرغم من أن مفهوم تدريب المتعلم أصبح من المفاهيم الرائجة في أدبيات تعليم اللغة، فالمحاولات التطبيقية لدمج هذا المفهوم في برامج تعليم اللغة تعتبر محدودة، فهناك فجوة بين نظرية تدريب المتعلم وتطبيقاتها في فصول تعليم اللغة. وعند إمعان النظر في أدبيات تعليم اللغة نجد أن هناك عددا من المصطلحات المرتبطة بمفهوم تدريب المتعلم، مثل التدريب الاستراتيجي strategy training ‏(Richards et al, 1992) والتدريس القائم على الاستراتيجيات strategies-based instruction ‏(Brown, 2000). وقد كان هناك اهتماما متزايدا بمفهوم «متعلم اللغة الجيد good language learner»، منذ السبعينات الميلادية، إلى جانب العناية بأساليب التعلم وتفضيلات المتعلمين (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman et al, 1978). وقد أدى هذا إلى تزايد عدد البحوث والدراسات التي انصب تركيزها على عمليات التعلم وتدريس كيفية التعلم، بهدف دعم استقلالية المتعلم من خلال توظيف استراتيجيات التعلم (Benson & Voller, 1997; O›Malley & Chamot, 1990)، إضافة إلى رفع وعي المتعلم من خلال توظيف طرق التعلم الاستقرائية مثل نشاطات رفع الشعور (Sharwood Smith, 1981; Rutherford, 1987).

تعريف تدريب المتعلم

سوف نستعرض في هذا المبحث عددا من تعريفات تدريب المتعلم، في محاولة للوصول إلى فهم هذا المفهوم، ونبدأ بـ(Wenden, 1991: 163) التي تعرف تدريب المتعلم على النحو التالي:

تنظيم نشاطات التعلم بطريقة تساعد متعلمي اللغة على تحسين مهاراتهم باعتبارهم متعلمين، بحيث يتضمن ذلك تعلم كيفية استعمال الاستراتيجيات، وتطوير معارف الطلاب ومعلوماتهم المتصلة بعملية تعلم اللغة، مع توجيه الطلاب لاستعمال هذه الاستراتيجيات والمعارف بطريقة استقلالية.

ويلحظ على تعريف Wenden أن لتدريب المتعلم ركنين أساسيين، الأول استراتيجيات التعلم، والثاني عملية تعلم اللغة نفسها، فتدريب المتعلم يتطلب تطوير هذين الجانبين، إلى جانب تركيز Wenden على الاستقلالية في توظيف هذين الجانبين. بالمقابل، يقدم (Richards et al, 1992: 355) تعريفا أكثر تفصيلا من تعريف Wenden :



هو التدريب على استعمال استراتيجيات التعلم بهدف تحسين فاعلية المتعلم، وهناك عدد من مذاهب تدريب المتعلم التي يمكن استعمالها:

التدريب الصريح أو المباشر: وهو يتضمن تقديم معلومات عن قيمة استراتيجيات بعينها والغرض منها، وتدريس الطلاب على كيفية استعمالها، وعلى كيفية مراقبة استعمالهم لهذه الاستراتيجيات.

التدريب المدمج: بحيث لا يتم التدريب المباشر على الاستراتيجيات المستهدفة، وإنما يتم دمجها في محتوى المادة الدراسية مثل القراءة أو الرياضيات أو العلوم.

التدريب المتكامل: وهو يشمل التدريب المباشر على أن يتبعه التدريب المدمج.

إن تعريف Richards وزملائه لم يقتصر على تعريف مفهوم تدريب المتعلم، وإنما اشتمل على طرق تنفيذ تدريب المتعلم، رغم أن التعريف نفسه مقتضب جدا. من ناحية أخرى، يعرف Layman (مذكور في Scrivener, 1994: 189) تدريب المتعلم على النحو التالي:

هو رفع وعي المتعلم بكيفية التعلم، ومن ثم مساعدتهم في العثور على طرق عمل أكثر فاعلية، وبالتالي يستطيعون العمل على نحو فعال ومفيد حتى لو كانوا بعيدين عن معلمهم والصف الذي يدرسون فيه. فهو ببساطة العمل على تدريس التعلم إلى جانب تدريس اللغة الإنجليزية. وعليه فهو يشمل:

العمل على المهارات الدراسية مثل استعمال المعاجم، والمواد المرجعية، وكتب التمارين، ودفاتر المفكرات، والملفات.

فحص الطلاب لعملية التعلم والتأمل فيما يحدث.

إن هذا التعريف يركز كثيرا على استقلالية الطالب باعتباره أحد أهم أهداف تدريب المتعلم، إضافة إلى اهتمامه بالتأمل في عملية التعلم وهو من المسائل الرئيسية في تدريب المتعلم التي تغيب عن أذهان كثير من المهتمين بهذا المفهوم.

وخلاصة القول إن مفهوم تدريب المتعلم يشوبه شيء من الغموض والتعقيد وسوء الفهم أحيانا، فتدريب المتعلم لا يعني ترك الأمور للطلاب، وهو ليس كلمة مرادفة لاستقلالية المتعلم، رغم أنهما يدعمان بعضهما بعضا. ويمكننا القول إن تدريب المتعلم يعني تدريس الطلاب كيف يتعلمون بهدف تطوير استقلاليتهم التعلمية، فهو عبارة عن تدريب منتظم وصريح للطلاب على استراتيجيات التعلم العامة (الاستراتيجيات الفوقمعرفية) والاستراتيجيات التي تعالج اللغة والتواصل اللغوي (الاستراتيجيات المعرفية).



أهمية تدريب المتعلم

أثبتت بعض الدراسات (Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990) أن متعلمي اللغة بحاجة إلى التدرب على كيفية استعمال استراتيجيات التعلم اللغوي بطريقة فعالة بهدف تحسين تعلمهم للغة. ويعتبر تدريب المتعلم طريقة جديدة في تطبيق مفهوم تعلم كيفية التعلم learning how to learn، أي تدريس متعلمي اللغة على نحو صريح طرق التعلم وتوعيتهم بكيفية استعمال استراتيجيات التعلم حتى يتمكنوا من تحقيق التوجيه الذاتي في التعلم (Williams & Burden, 1997). ويشتمل الجدول التالي على مجموعة من التبريرات والمسوغات التي يرى عدد من المتخصصين في تعليم اللغة أنها تمثل أهمية تدريب المتعلم:

المؤلف	المسوغات
(Stern 1992)	تشير Stern إلى أن أدبيات تعليم اللغة تؤكد على أن متعلمي اللغة لا يدركون البدائل المتاحة لهم، وأن يعتمدون على نحو مفرط على عدد محدود من طرق التعلم. وعليه ترى Stern أن هدف تدريب المتعلم هو رفع وعي المتعلم باستراتيجيات التعلم التي تمكنه من التعلم بطريقة أكثر فاعلية وتساعده على التأمل في تعلمه.
(Rutherford 1987)	يشدد Rutherford على أهمية رفع الوعي لدى المتعلم، الذي يعتبر من أشكال تدريب المتعلم، وذلك بهدف تمكين المتعلم من التعلم من خلال المهارات اللغوية على نحو فاعل.
(Wenden 1991)	ترى Wenden أن المتعلم الناجح أو الخبير أو الذكي هو المتعلم الذي تمكن من معرفة كيف يتعلم، حيث تمكن من اكتساب استراتيجيات التعلم وإتقان المعارف المتعلقة بعملية التعلم، وكذلك التوجهات التي تمكنه من استعمال هذه المهارات والمعارف بطريقة مناسبة ومرنة وبشكل مستقل عن المعلم.
(Holland & Shortall 1997)	يرى المؤلفان أن أفضل خدمة يقدمها المعلم لطلابه مساعدتهم على تطوير مذاهب التعلم الخاصة بهم.



المؤلف	المسوغات
(Brown 2001)	يشدد Brown على تذكير المعلمين بأنهم وظيفتهم تتلخص في تمكين طلابهم من الاستقلالية في نهاية المطاف.
(Cohen 1998)	يرى Cohen أن تدريب المتعلم يعزز جهود الطلاب في سبيل تحقيق أهدافهم التعلمية لأنه يشجعهم على اكتشاف طرق النجاح المناسبة لهم، ومن ثم تتعزز استقلاليتهم.

مسوغات تدريب المتعلم

ويمكننا القول بعد إمعان النظر في الجدول السابق إن أهمية تدريب المتعلم تتمثل في أهمية تعلم كيفية التعلم، فمتعلم اللغة بحاجة إلى إتقان طرق التعلم ووسائله حتى يتمكن من مواصلة عملية التعلم خارج الصف أو بعد انتهاء البرنامج اللغوي. إضافة إلى ذلك، تكمن أهمية تدريب المتعلم في استقلالية المتعلم، فالباحثون المتخصصون في تعليم اللغة يكاد يتفقون على أن استقلالية المتعلم هدف ينبغي لكل معلم السعي إلى تحقيقه، ولن يتحقق إلا إذا كان لدى المتعلم القدرة على استعمال استراتيجيات التعلم المختلفة بطريقة ديناميكية فاعلة.

تطبيق تدريب المتعلم

إن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو: هل يمكن تدريس استراتيجيات التعلم؟ وهل يمكن بالفعل تطبيق تدريب المتعلم؟ يرى عدد من المتخصصين في تعليم اللغة أن تدريس استراتيجيات التعلم من خلال تدريب المتعلم هدف قابل للتحقيق، وتشير نظريات التفاعل الاجتماعي (Chamot & O›Malley, 1994) أن معارف الطلاب المتصلة باستراتيجيات التعلم يمكن تطويرها من خلال عملية المساندة scaffolding، بحيث يتجنب المعلم التدريس المباشر، ويعمل على مساعدة المتعلم على اختيار استراتيجيات التعلم التي تناسبه. إضافة إلى ذلك، تشير نتائج بعض الدراسات التي كان هدفها الكشف عن منافع التدريب على استراتيجيات التعلم، (Oxford, 1990; Victori & Lockhart, 1995; Cohen & Weaver, 1998) أن هناك آثارا إيجابية لعملية



التدريب فيما يتعلق بأداء الطلاب وتوجهاتهم. وتؤكد (Oxford, 1990) في هذا الصدد أن المعلم يستطيع مساعدة الطلاب على تعلم بعض استراتيجيات التعلم التي تزيد من فاعلية التعلم. كما تؤكد (Chamot & Rubin, 1994 مذكور في Cohen, 1996) أن أثر التدريب في تحسين أداء الطلاب لا يتعلق بتطبيق استراتيجية تعلم بعينها، وإنما يرتبط بإدارة الطالب لما بحوزته من استراتيجيات بطريقة فعالة. علاوة على ذلك، تشدد (Bialystok, 1990 مذكور في Cook, 2001) على أن تدريب المتعلم يساعد الطلاب على الوعي باستراتيجيات التعلم بشكل عام دون أن يدرس استراتيجيات بعينها، فالانتباه الواعي من قبل الطلاب باستراتيجيات التعلم مفيد جدا. وعليه، يمكننا القول إن تدريب المتعلم ينبغي أن يكون منصبا على تزويد المتعلم بحزمة من استراتيجيات التعلم التي يستطيع أن يختار منها ما يشاء، التي يشعر بمناسبتها للمهمة التي يعمل بها. فتدريب المتعلم ينبغي أن يركز على تدريب الطلاب على كيفية اختيار الاستراتيجية المناسبة التي تنسجم مع حاجاته وأهدافه وتكون متسقة مع طبيعة المهمة التعلمية.

بالمقابل، هناك عدد من المتخصصين في تعليم اللغة يشككون في فائدة تدريب المتعلم وقابليته للتطبيق، حيث تشير (Rees-Miller, 1993, 1994) إلى أن قيمة تدريب المتعلم لم يتم إثباتها بشكل قاطع، بل تؤكد أن قابلية استراتيجيات التعلم للتدريس غير مثبته بحثيا وعمليا. علاوة على ذلك، يوجه (Benson, 1995) بعض النقد إلى مفهوم تدريب المتعلم، على الرغم منه أحد أبرز الداعمين والمنظرين لمفهوم استقلالية المتعلم، حيث يرى أن الأمر لا يتعلق بفاعلية التدريب، وإنما بمفهوم التدريب، فهو ينظر لتدريب المتعلم على أنه نمذجة ضمنية للمتعلم على مجموعة من أنماط السلوك المتفق عليه، والذي يطلق عليه البناء الإيديولوجي للمتعلم ideological construction of the learner، أي دفع المتعلم إلى العمل وفق توقعات بعينها، فإذا لم يحقق ذلك، قد يحكم عليه بالفشل. إن قلق Benson هو من تحول تدريب المتعلم إلى قولبة المتعلم بشكل أو بآخر، وربط نجاح المتعلم في برنامج التدريب بمدى تقبله لهذه القولبة والعمل بموجبها، وهو ما يفسر مقاومة بعض الطلاب لمحاولات تحسين سلوكيات التعلم لديهم.

وليس هناك على ما يبدو طريقة متفق عليها لتطبيق تدريب المتعلم، ويقرر (O›Malley & Chamot, 1990: 14) أن هناك سؤالين ينبغي الإجابة عنهما قبل الشروع في تطبيق تدريب المتعلم، أولا هل ينبغي تقديم برنامج تدريب المتعلم على نحو منفصل



عن المنهج أم يقدم مدموجا في المنهج؟ ثانيا هل يفضل تدريس استراتيجيات التعلم على نحو صريح أو على نحو ضمني؟ وهناك عدد من المتخصصين في تعليم اللغة الذين يشددون على أهمية تضمين تدريب المتعلم في المواد التعليمية أو في المنهج، بدلا من فصل تدريب المتعلم عن المنهج، وذلك لأن دمج تدريب المتعلم في المنهج يساعد في ربط التدريب بالسياق (Nunan, 1999; Reid, 2001; Breen, 2001).

من ناحية أخرى، هناك وسيلتان لتنفيذ تدريب المتعلم: التدريس غير المباشر، والتدريس المباشر. وتطبق الطريقة الأولى من خلال قيام الطلاب بتنفيذ بعض النشاطات المصممة لدفعهم لاستعمال استراتيجيات معينة دون إخبارهم باسم الاستراتيجية ونوعها وهدفها (O›Malley & Chamot, 1990: 153). أما الطريقة المباشرة فهي تتضمن إخبار المتعلم بقيمة استراتيجيات التعلم وهدفها ومساعدة المتعلم على استعمال استراتيجيات التعلم وتحديدها وتطويرها بطرقة منتظمة أثناء تعلم اللغة. وتشدد (Oxford, 1990) على أن المعلم في الطريقة المباشرة يجب أن يشرح للمتعلم قيمة الاستراتيجية وأهميتها وهدفها وذلك لرفع وعي المتعلم بتطبيق هذه الاستراتيجيات، ومساعدة المتعلم على تحديد استراتيجيات معينة ليطبقها في تنفيذ مهمات معينة، ومن ثم إتاحة الفرصة للتأمل والممارسة والتقييم الذاتي. ومن خلال تطبيق الطريقة المباشرة يصبح الطالب متعلما متفاعلا، بحيث يزيد من وعيه باستراتيجيات التعلم التي يستعملها أثناء تعلم اللغة الأجنبية ويقوم بممارستها وتطبيقها ومراقبتها (Wenden & Rubin, 1987). وعندما يقوم المتعلم بممارسة استعمال الاستراتيجيات المباشرة، فهو ينهمك في نشاطات تساعده على ابتكار روابط ذهنية، وتطبيق صور وأصوات، ومراجعة المواد التعلمية، وتوظيف الأفعال (استراتيجيات الذاكرة). كما أنه يمارس، من خلال التكرار وإدراك الأنماط اللغوية، ممارسة اللغة على نحو طبيعي، واستقبال الرسائل اللغوية وإرسالها، والتحليل والتعليل، وخلق بنية للدخل اللغوي والخرج اللغوي (استراتيجيات معرفية). إضافة إلى ذلك، يبدأ المتعلم في توظيف المفاتيح اللغوية للقيام بتخمينات ذكية، وطلب المساعدة من الآخرين، واستعمال الحركات والإشارات أثناء التواصل (استراتيجيات تعويضية).

علاوة على ذلك، هناك عدة صور طبق من خلالها تدريب المتعلم، أبرزها وأهمها ست منهجيات تمثل طرقا مختلفة لتطبيق تدريب المتعلم (Cohen, 1990; Benson,



1995): أولا النصائح المباشرة حول كيفية تعلم اللغة على نحو استقلالي، التي تظهر على شكل كتب الدراسة الذاتية المصممة للدارسين في الخارج. ثانيا الطرق والمواد التعليمية المستندة إلى دراسات متعلم اللغة المتوفق successful language learner، التي تهدف إلى محاكاة الاستراتيجيات المستخدمة من قبل هذه الفئة من المتعلمين. ثالثا الطرق والمواد التعلمية غير المقيدة، التي تهدف إلى تشجيع المتعلم على تجريب الاستراتيجيات المختلفة وتحديد الأنسب منها، وهذه المنهجية تستند إلى الفكرة التي ترى أنه لا يوجد استراتيجيات بعينها مناسبة لكل الأفراد. رابعا المذاهب التأليفية التي تعتمد على عدة مصادر نظرية وعملية، مثل الاستقلالية، والتوجيه الذاتي، والوعي اللغوي. خامسا المذاهب المدمجة التي تعتبر تدريب المتعلم جزءا من تعلم اللغة، بمعنى دمج تدريب التعلم في برنامج تعليم اللغة. سادسا مذاهب التوجيه الذاتي، بحيث يقوم الطلاب بتدريب أنفسهم من خلال ممارسة التعلم الموجه ذاتيا مع استعمال مصادر التعلم المفتوح والاستشارات. ويشتمل الجدول التالي على ملخص بعدد من مذاهب تطبيق تدريب المتعلم التي قام بتوظيفها عدد من أبرز الباحثين المتخصصين في استراتيجيات التعلم وتدريب المتعلم:

المؤلف	طريقة تطبيق تدريب المتعلم
O›Malley & Chamot (1990)	يحدد المؤلفان أربع خطوات متتابعة لتدريب المتعلم تناسب مختلف السياقات: -تعريف الطلاب بكيفية اكتشاف استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها. -توضيح أسباب ضرورة استعمال استراتيجيات إضافية. -منح الطلاب الفرصة وتزويدهم بالمواد التي تمكنهم من ممارسة هذه الاستراتيجيات. -تقييم الطلاب أو مساعدتهم في تقييم مدى نجاحهم في تطبيق استراتيجيات التعلم الجديدة.



المؤلف	طريقة تطبيق تدريب المتعلم
Wenden (1991)	تقدم Wenden خمسة مبادئ تساعد في توجيه عملية تدريب المتعلم: -ينبغي إخبار الطلاب بتدريب المتعلم، فالهدف من التدريب ينبغي أن يكون واضحا للطلاب. -ينبغي تدريب الطلاب على ضبط استعمالهم لاستراتيجيات التعلم ومراقبتها، بحيث يتمكن الطلاب من معرفة وقت استعمال استراتيجية بعينها وفاعليتها والصعوبات التي قد تحدث عند تطبيقها. -ينبغي أن يتم التدريب في سياق معين، أي أهمية ربط التدريب بالسياق، إلى جانب توجيه التدريب نحو مشكلات تعلمية محددة تتعلق بخبرات الطلاب. -تدريب المتعلم ينبغي أن يكون تفاعليا. -محتوى التدريب ينبغي أن يكون مستندا إلى الكفاية اللغوية الفعلية للطلاب، بحيث يكتشف المعلم استراتيجيات التعلم التي يستعملها الطلاب وكيف يستعملونها قبل البدء في عملية التدريب.
Ryan (1997)	يشتمل نموذج Ryan على ثلاث مراحل: -توعية الطلاب بالمصادر المتوفرة من خلال النقاش. -تقديم الأساليب التي تساعد في استثمار هذه المصادر مع تمكين الطلاب من ممارسة هذه الأساليب. -تعريف الطلاب بالمفاهيم النظرية لاكتساب اللغة التي تمثل الأساس العلمي لاختيار المصادر والأساليب.
Nunan (1997)	يشتمل نموذج Nunan على مجالين: اللغة (ما سوف يدرس) وعملية التعلم (كيف سيتعلم الطلاب)، وقد حدد خمس خطوات لتطوير استقلالية المتعلم: -الوعي: توعية الطلاب بالأهداف ومحتوى المواد التي سوف يستعملونها. -الاندماج: إشراك الطلاب في اختيار الأهداف. -المشاركة: إشراك الطلاب في تعديل الأهداف والمحتوى. -الإبداع: يبتكر الطلاب الأهداف الخاصة بهم. -التجاوز: يتجاوز الطلاب الصف ويحاولون ربط محتوى الدرس بالعالم الخارجي. ويشدد Nunan على أن هذه الخطوات الخمس متداخلة وتتأثر ببعضها بعضا.



المؤلف	طريقة تطبيق تدريب المتعلم
Brown (2001)	يقدم Brown أربعة مذاهب مختلفة في تدريس استراتيجيات التعلم: -تدريس الاستراتيجيات من خلال الأساليب التفاعلية: تشجيع المجازفة، وبناء الثقة بالنفس، والانهماك في التعلم التعاوني، وتعزيز تقبل الغموض، وصياغة أهداف شخصية. -توظيف الأساليب التعويضية للتغلب على المشكلات المتعلقة بأساليب التعلم المعرفية أو ضعفها. -توزيع قائمة منظمة باستراتيجيات التعلم. -استعمال طرق الاستشارة المرتجلة من قبل المعلم.
Cohen (2003)	تتألف طريقة Cohen من الخطوات التالية: -وصف الاستراتيجيات المفيدة وتقديم نماذج لها. -استخلاص نماذج من الطلاب استنادا إلى خبراتهم التعلمية. -تنفيذ عدد من النقاشات الجماعية داخل الصف حول الاستراتيجيات أو من خلال المجموعات الصغيرة. -تشجيع الطلاب على تجريب مجموعة واسعة من الاستراتيجيات. -دمج الاستراتيجيات بالمواد التعليمية مع محاولة تطبيقها أثناء تنفيذ المهام والنشاطات التعلمية.

طرق تطبيق تدريب المتعلم

وبغض النظر عن الطريقة المستخدمة في تدريب المتعلم، فإن هدف تدريب المتعلم يتلخص في توعية المتعلم بنواحي القوة والضعف لديه، ومن ثم مساعدته في اختيار الاستراتيجيات المناسبة التي تمكنه من تعلم اللغة الهدف على نحو أكثر فاعلية، إلى جانب تطوير استقلاليته. وتشدد (Chamot & O›Malley, 1994) على أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في فاعلية تدريب المتعلم، وهي: ١) مدة التدريب، ٢) درجة دمج التدريب بالمنهج والمواد التعليمية والنشاطات الصفية، ٣) كفاءة المعلم في تنفيذ تدريب المتعلم، إذ إن كثيرا من معلمي اللغة قد لا يجيدون كيفية تطبيق تدريب المتعلم، وبالتالي لن يتمكنوا من تحقيق أهداف هذا التدريب. من ناحية أخرى، يتوقف نجاح تدريب المتعلم على سياق التعلم نفسه، فلكما كانت فصول تعليم اللغة أشبه بمواقف لغوية حقيقة، زادت



فرص الحاجة إلى استراتيجيات التعلم ومن ثم لجوء الطلاب إلى استعمالها (Oxford & Ehrman, 1995). ويؤكد (Takeuchi, Griffiths & Coyle, 2007) في هذا الصدد أنه ينبغي على المعلم تحويل الفصل اللغوي إلى مجتمع تعلم استراتيجي يدفع الطلاب إلى استعمال استراتيجيات التعلم بأقصى درجة. إن حاجة الطلاب لاستراتيجيات التعلم وقدرتهم على تطوير مهاراتهم في استعمالها يعتمد على طبيعة الدرس اللغوي، فكلما كان الدرس اللغوي مشبعا بالمهمات والنشاطات التعلمية التي تشكل تحديا للطلاب، زادت فرص لجوء الطلاب إلى استراتيجيات التعلم. بعبارة أخرى، إن تدريب المتعلم لن يحقق أهدافه بمجرد تطبيقه، وإنما نجاحه يعتمد بعد ذلك على طبيعة سياق التعلم ومدى التحدي والمجابهة التي يتسم بها الدرس اللغوي.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

خاتمة الفصل

إن نجاح المتعلم في تعلم اللغة مرتبط بآرائه وقناعاته حول طبيعة اللغة وعملية التعلم وتوقعاته وقناعاته فيما يتعلق بالأدوار التي يجب أن يلعبها المعلم والمتعلم في عملية التعلم وقدرته على التعلم وتحمل مسؤولية التعلم، علماً بأن آراء المتعلمين حيال التعلم اللغوي تتأثر بخبراتهم التعلمية السابقة والمرحلة العقلية التي يمرون بها وتوجهاتهم. وعليه، تجمع النظريات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها على أن العنصر الأساسي في عملية التعلم هو المتعلم نفسه، فالعملية لا تحتاج إلى معلم متمكن بقدر ما تحتاج إلى متعلم واعٍ ونشط، مدرك لخصائص اللغة التي يتعلمها وطبيعة عملية التعلم اللغوي، ويختار استراتيجيات التعلم المناسبة له شخصياً وللهدف الذي يسعى إلى تحقيقه. وبناء على ذلك، يعتبر تدريب المتعلم أحد الوسائل الرئيسية لتنمية التعلم الاستقلالي، ويشدد عدد كبير من المتخصصين في تعليم اللغة على ضرورة تطبيق تدريب المتعلم بطريقة منتظمة، وأن يكون تدريب المتعلم أحد أركان المنهج اللغوي الرئيسية، رغم اختلافهم في كيفية تطبيق تدريب المتعلم.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المراجع

◇Anderson, N. 2002. The role of metacognition in second language teaching and learning. ERIC Digest, April 2002, 3-4.

◇Benson, P. 1995. A critical view of learner training. Paper presented at the Symposium on Strategies for Learner Autonomy.

◇Benson, P & Voller, P. 1997. Autonomy and Independence in Language Learning. New York: Longman.

◇Breen, M. 2001. Syllabus design. In D. Carter & D. Nunan (Eds.), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Brown, H. 2000. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Longman.

◇Brown, H. 2001. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition. New York: Longman.

◇Brown, H. 2002. Strategies for success: a practical guide to learning English. CA: Prentice Hall.



◇Bruen, J. 2001. Strategies for success: profiling the effective learner of German. Foreign Language Annals, 34(3): 216-225.

◇Chamot, A. 1987. The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

◇Chamot, A. & El-Dinary, P. 1999. Children›s learning strategies in immersion classrooms. The Modern Language Journal, 83(3): 319-341.

◇Chamot, A. & O›Malley, J. 1994. The CALL Handbook: Implementing the Cognitive Language Learning Approach. Reading, MA: Addison-Wesley.

◇Cohen, A. 1990. Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers. Rowley, Mass: Newbury House.

◇Cohen, A. 1996. Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues. Minnesota: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

◇Cohen, A. 1998. Strategies in Learning and Using a Second Language. London: Longman.

◇Cohen, A. 2003. Strategy Training for Second Language Learners. Retrieved from the World Wide Web: http://www.cal.org/resources/digest/0302cohen.html

◇Cohen, A. & Weaver, S. 1998. Strategies-based instruction for second language learners. In W. Renandya & G. Jacobs (Eds.), Learners and Language Learning. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

◇Cook, V. 2001. Second Language Learning and Language Teaching, 3th edition. New York: Oxford University Press.

◇Dickinson, L. 1987. Self-instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Ellis, R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

◇Holland, B. & Shortall, T. 1997. Classroom Research and Research Methods. The Centre for English Language Studies, The University of Birmingham.



◇Hsiao, T. & Oxford, R. 2002. Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. Modern Language Journal, 86(3): 368-383.

◇Krashen, S. 1987. Principles and practice in second language acquisition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

◇Naiman, N., Frohlich, M. Stern, D. & Todesco, A. 1978. The Good Language Learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

◇Nunan, D. 1997. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.) Autonomy and Independence in Language Learning. New York: Longman.

◇Nunan, D. 1999. Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

◇Olivars-Cuhat, G. 2002. Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: a case study. Foreign Language Annals, 35(5): 561-570.

◇O›Malley, J. & Chamot, A. 1990. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Oxford, R. 1989. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training. System, 17: 235-247.

◇Oxford, R. 1990. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Massachussetts: Heinle & Heinle.

◇Oxford, R. 2001. Language learning strategies. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Oxford, R. & Crookall, D. 1989. Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. Modern Language Journal, 73(4): 404-419.

◇Oxford, R. & Ehrman, M. 1995. Adults› language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. System, 23 (3): 359-386.



◇Rees-Miller, J. 1993. A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. TESOL Quarterly, 27 (4): 679-689.

◇Rees-Miller, J. 1994. Comments on Janie Rees-Miller›s « A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications»: The author responds. TESOL Quarterly, 28 (4): 776-781.

◇Reid, J. 2001. Writing. In D. Carter & D. Nunan (Eds.), The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Richards, J., Platt, J. & Platt, H. 1992. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Second Edition. Harlow, Longman.

◇Rubin, J. 1975. What the «good language learner» can teach us. TESOL Quarterly, 9: 41-51.

◇Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. Applied Linguistics, 11: 117-131.

◇Rubin, J. 1987. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden& J. Rubin (Eds.), Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

◇Rubin, J. & Thompson, I. 1994. How to be a More Successful Language Learner. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

◇Rutherford, W. 1987. Second Language Grammar: Learning and Teaching. Harlow: Longman.

◇Ryan, S. 1997. Preparing learners for independence: resources beyond the classroom. In P. Benson & P. Voller (Eds.) Autonomy and Independence in Language Learning. New York: Longman.

◇Scrivener, J. 1994. Learning Teaching. Oxford: Macmillan Heinemann.

◇Sharwood Smith, M. 1981. Consciousness-raising and the second language learner. Applied Linguistics, 2: 159-168.



◇Stern, H. 1975. What can we learn from the good language learner? Canadian Modern Language Review, 31: 304-318.

◇Stern, H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

◇Takeuchi, O., Griffiths, C. & Coyle, D. 2007. Applying strategies to contexts: the role of individual, situational, and group differences. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), Language Learner Strategies. Oxford: Oxford University Press.

◇Victori, M. & Lockhart, W. 1995. Enhancing metacognition in self-directed language learning. System, 23 (2): 223-234.

◇Weinstein, C. & Mayer, R. 1986. The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.

◇Wenden, A. 1991. Learner Strategies for Learner Autonomy. London: Prentice-Hall.

◇Wharton, G. 2000. Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. Language Learning, 50(2): 203-244.

◇Williams, M. & Burden, R. 1997. Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الفصل السابع

الهوية والاستثمار اللغوي والمجتمعات المتخيلة في التعلم اللغوي

مقدمة

شهد حقل تعليم اللغة الثانية تطورات وتغيرات جذرية في النظر إلى عملية تعلم اللغة وعلاقة المتعلم باللغة الهدف ومجتمعها، وذلك بتأثير نظريات ما بعد البنائية Poststructuralism، حيث بدأ اهتمام المتخصصين في تعليم اللغة ينصب على مفاهيم الهوية Identity والاستثمار اللغوي Investment والمجتمعات المتخيلة Imagined Communities، وهذا هو موضوع هذا الفصل، حيث سنفصل الحديث في هذه المفاهيم الثلاثة، علما بأننا سوف نبدأ بالحديث عن مفهوم الدافعية لعلاقته بالمفاهيم الثلاثة.

الدافعية في التعلم اللغوي

إن الدافعية تؤثر في اكتساب اللغة الثانية بطرق شتى، فهي شرط ضروري لاكتساب اللغة الثانية (Csizer & Dornyei, 2005)، ويجب أن تبقى مرتفعة مع مرور الوقت حتى تستمر عملية الاكتساب اللغوي (Dornyei, 2005). وقد كانت الدافعية منذ عقود من العوامل الرئيسية التي تستعمل للتنبؤ بنجاح عملية التعلم اللغوي (Csizer & Dornyei, 2005; Schmidt & Watanabe, 2001). وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تأطير مفهوم الدافعية مفاهيميا، فغالبيتهم ينظرون إليها من



منظور اجتماعي/ نفسي .بمعنى آخر، فالمتعلم ذو الدافعية المرتفعة: ١) يرغب في الاندماج مع الناطقين باللغة الهدف، ٢) لديه توجهات جيدة تجاه تعلم اللغة الثانية، ٣) لديه الرغبة في التواصل باللغة الهدف. كما يتميز المتعلم ذو الدافعية المرتفعة بأن لديه حافزا واضحا وقويا لتعلم اللغة. إضافة إلى ذلك، يتمتع المتعلم ذو الدافعية المرتفعة بثقة عالية في قدراته في استعمال اللغة الثانية (Dornyei, 2003, 2005; Ushida, 2005)، ومن ثم يقل لديه مستوى القلق عند استعمال اللغة (MacIntyre et al., 2002; Matsuda & Gobel, 2004). ولعل النتيجة التي يكاد يتفق عليها المتخصصون في تعليم اللغة الثانية أن الدافعية المرتفعة قد تعوض النقص في القدرات المعرفية عند الأفراد (Sternberg, 2002)، مما يعني أن أثر القدرات المعرفية في تعلم اللغة الثانية مرتبط بالدافعية.

وتعني الدافعية ميول المتعلم فيما يتعلق بالهدف من تعلم اللغة الثانية ، (Crookes & Schmidt, 1991)، حيث يعتقد أن أكثر الطلاب نجاحا في تعلم اللغة الثانية هم الطلاب الذين يحبون من يتحدث اللغة الهدف ويعجبون بثقافة اللغة الهدف ويرغبون في التآلف أو الاندماج في المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة (Falk, 1978). وتشدد النظريات الاجتماعية/ النفسية على أن الدافعية تتأثر بشكل كبير بالتوجهات نحو مجتمع اللغة الهدف والناطقين بها، ففي الوقت الذي تؤثر فيه التوجهات الإيجابية نحو الأفراد، الذين يتحدثون اللغة، في دافعية المتعلم تأثيرا إيجابيا، فكذلك تؤثر التوجهات السلبية نحوهم في دافعية المتعلم تأثيرا سلبيا. من ناحية أخرى، يرى (Ellis & Larsen-Freeman, 2006: 563) أن الدافعية ليست صفة، بل هي مناورة ونشاط وسلوك مرن تتغير دائما وتنبثق من عمليات تفاعل عدة عوامل داخلية وخارجية داخل عالم المتعلم المعقد المتغير دائما. ويضيف (Ellis, 1997: 76) بأن الدافعية ليس شيئا يملكه المتعلم أو يفتقده، بل هي شيء يتفاوت من وقت لآخر، وفقا لسياق التعلم أو المهمة التعلمية، كما يشدد على أنه يجب النظر لأنواع الدافعية على أنها مكملة لبعضها وليست متضادة فيما بينها، فقد نجد متعلما ذا دافعية اندماجية ونفعية في الوقت نفسه.

ويعتبر (Gardner, 1985) من الرواد في مجال البحوث حول الدافعية في حقل تعليم اللغة الثانية، وقد تأثر (Gardner, 1982) في بحوثه في مجال الدافعية بـ(Mowrer, 1950 مذكور في Larsen-Freeman & Long, 1994)، الذي كان تركيزه منصبا على اكتساب



اللغة الأولى، حيث كان يرى أن نجاح الطفل في تعلم لغته الأولى يعزى إلى رغبته في الاندماج مع أسرته ومجتمعه. وقد استخدم Gardner هذه الفكرة في بحوثه لدراسة الدافعية بوصفها عاملا مؤثرا في اكتساب اللغة الثانية. والدافعية عند Gardner تتألف من ثلاث عناصر: الجهد والرغبة والعاطفة، والجهد هو الوقت الذي يقضيه المتعلم في دراسة اللغة وما يقود المتعلم ويدفعه للتعلم، في حين تعني الرغبة مدى حرص المتعلم على إتقان اللغة الثانية، أما العاطفة فهي ردة فعل المتعلم العاطفية تجاه دراسة اللغة.

ويعرف Gardner الدافعية من خلال تحديد أربعة جوانب للدافعية: الهدف، وسلوك مضني للوصول إلى الهدف، ورغبة في تحقيق الهدف، وتوجهات إيجابية نحو الهدف. والهدف على كل حال لا يمكن اعتباره من مكونات الدافعية التي يمكن قياسها، وإنما هو مثير يثير الدافعية لدى الفرد. وقد ركز على تصنيف أسباب دراسة اللغة الثانية، التي يطلق عليها ميول orientations، وقد اكتشف في بحوثه نوعين من هذه الميول: ١) الميول الاندماجية: وهي توجهات مفضلة نحو مجتمع اللغة الهدف، مع الرغبة في الاندماج والتكيف مع الثقافة الجديدة من خلال استعمال اللغة، ٢) الميول النفعية: أسباب وظيفية لتعلم اللغة الهدف مثل الحصول على وظيفة أو ترقية.

وقد قام Gardner برسم الخطوط الفاصلة التي تفرق بين هذه الميول والدافعية الفعلية، حيث يقرر بأن الدافعية تعني ثلاث خصائص معقدة قد لا يكون لها أي صلة بأي ميول معينة، وهي التوجهات نحو تعلم اللغة، والرغبة في تعلم اللغة، وحدة وكثافة الدافعية. فعلى سبيل المثال، الميول الاندماجية هي مجموعة من الأسباب التي تدفع المرء لتعلم اللغة بما في ذلك الرغبة في الاندماج مع مجتمع اللغة الهدف. والميول الاندماجية بذاتها تعكس هدفا قد يتضمن قوة دافعية أو قد لا يتضمن هذه القوة. بالمقابل، فإن الدافع الاندماجي integrative motive يتضمن هذه الميول إلى جانب الدافعية، التي تضم الرغبة والكثافة الدافعية وعدد من التوجهات الأخرى التي تتضمن مجتمع اللغة الهدف.

وقد قام (Gardner & Smythe, 1981) بتصميم أداة عرفت باسم (Attitude Motivation Test Battery – AMTB) لقياس خمسة عناصر مرتبطة بتعلم اللغة الثانية: الاندماجية، والتوجهات نحو سياق التعلم، والدافعية، والقلق اللغوي، والميول النفعية. وقد قام باستخدام هذه الأداة في بحوثه لقياس المتغيرات الفردية باستعمال التحليلات



الإحصائية مثل التحليل العاملي. وقد قام عدد من الباحثين بعد ذلك باستخدام نسخ مختلفة من AMTB لإجراء دراسات حول وظيفة الدافعية في اكتساب اللغة الثانية في كثير من دول العالم.

وقد تعرض نموذج Gardner إلى كثير من النقد في أدبيات تعليم اللغة الثانية، بسبب تركيزه الشديد على الدافع الاندماجي، وقد حاول بعضهم تجاوز الميول الاندماجية والنفعية، ومن أبرز هؤلاء (Crookes & Schmidt, 1991) اللذان حاولا تقصي مدى أن تتضمن الدافعية عوامل داخلية وخارجية، حيث حددا أربعة عوامل داخلية متعلقة بالتوجهات، وهي: ١) الاهتمام باللغة بناء على التوجهات والخبرات والمعارف الموجودة مسبقا، ٢) الصلة (بعض الحاجات التي تحقق من خلال تعلم اللغة)، ٣) توقع النجاح أو الفشل، ٤) النواتج (المكافآت والمكاسب الخارجية والداخلية). كما حددا ثلاث خصائص داخلية، وهي: ١) أن يقرر المتعلم الانهماك في تعلم اللغة، ٢) أن يثابر المتعلم ويقاوم المعوقات، ٣) أن يحافظ على مستوى مرتفع من النشاط.

وقام (Dornyei, 1994) أيضا بتوسيع نموذج الدافعية ليتخطى هذين النوعين من الميول، خاصة في سياقات تعليم اللغات الأجنبية، حيث يقرر بأن طبيعة الأبعاد الاجتماعية والتداولية للدافعية في اللغة الثانية تعتمد دائما على من يتعلم، وأي لغة، وفي أي مكان. ويشدد Dornyei على أن الميول النفعية أكثر تأثيرا من الميول الاندماجية في سياقات تعليم اللغات الأجنبية. وقد قام بتطوير نموذج للدافعية يتضمن ثلاث مستويات من العوامل ذات الصلة. المستوى الأول هو مستوى اللغة، الذي يشمل كلا من الدافعية الاندماجية والنفعية مع التركيز على التوجهات نحو اللغة الهدف. والمستوى الثاني هو مستوى المتعلم، الذي يركز على ردة فعل الأفراد تجاه اللغة والموقف التعلمي. أما المستوى الثالث فهو مستوى موقف التعلم، الذي يأخذ بالحسبان عوامل الدافعية المرتبطة بالمعلم والبرنامج التعليمي ومجموعة المتعلمين الذين يتفاعل معهم المتعلم، ويتضمن هذا المستوى الحوافز الداخلية والخارجية.

وقد شهدت حقبة التسعينيات الميلادية اختلافا في المنظور الذي ينظر من خلاله إلى الدافعية، حيث بدأ الباحثون يستكشفون مجالات مختلفة من الدافعية بتأثير علم النفس التربوي (Dornyei, 2001)، وقد أدى هذا التلاقح إلى ازدهار غير مسبوق في



دراسات الدافعية في اللغة الثانية، مع اقتراح نماذج ومذاهب بحثية جديدة، مما دفع (Gardner & Tremblay, 1994) إلى تسمية هذه الفترة بالولادة الجديدة للدافعية. ولعل أحد أهم الخصائص المشتركة التي تجمع بين هذه المذاهب الجديدة هو التحول نحو التموضع السياقي في دراسة الدافعية، وذلك بتقصي كيفية تأثير سياق التعلم في ميول المتعلم بشكل عام وكيفية تأثير الدافعية في عمليات التعلم الحسية ضمن السياق الصفي. فقد أصبح الباحثون يؤمنون بأن البيئة الصفية تشكل أقوى أثر يتصل بالدافعية، مؤكدين على أهمية الدوافع ذات الصلة بالبرنامج اللغوي والمعلم ومجموعة التعلم.

وبناء على ما تقدم، فقد اتخذت أدبيات الدافعية في حقل تعليم اللغة الثانية مسارين رئيسيين. المسار الأول يتألف من سلسلة من الدراسات المستندة إلى نموذج Gardner، بحيث خضعت وظيفة الدافعية الاندماجية (التي تضم الاندماجية والتوجهات نحو الموقف التعليمي والدافعية) للدراسة باعتبارها أحد محددات النجاح في تعلم اللغة الثانية. أما المسار الثاني فهو يدعو إلى تطبيق أجندة جديدة في بحوث الدافعية في اللغة الثانية (Crookes & Schmidt, 1991)، مقترحا عدد من النماذج البديلة في محاولة لفهم وظيفة الدافعية بشكل أكثر عمقا. وفي الوقت الذي قامت فيه الدراسات في المسار الأول بتقصي العلاقات السببية بين عدد من المتغيرات والفروق الفردية ومقاييس التحصيل اللغوي، حاولت البحوث ضمن المسار الثاني تحديد المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في الدافعية في سياقات تعليم اللغة الثانية.

مفهوم الاستثمار في التعلم اللغوي

تستعمل (Norton, 1995) مصطلح الاستثمار بدلا من مصطلح الدافعية، وذلك للتعبير عن انهماك المتعلم في عملية التعلم بأنها عملية تفاعل ديناميكية ولا يمكن وصفها بأنها مجرد صفة شخصية متأصلة غير قابلة للتغيير، فمفهوم الاستثمار الاجتماعي يعد مكملا لمفهوم الدافعية النفسي. وتشدد (Norton, 2010: 353) في هذا السياق على أن عملية التعلم اللغوي تعتمد على درجة الاستثمار لدى المتعلم، والتي ترمز إلى علاقة المتعلم باللغة الهدف، تلك العلاقة التي تبنى اجتماعيا وتاريخيا، كما أنها ترمز إلى رغبة



المتعلم في تعلم اللغة الهدف وممارستها، تلك الرغبة التي غالبا ما تشهد شيئا من التردد والتأرجح. ويؤكد (Pittaway, 2004) في هذا الخصوص أن مفهوم الاستثمار يصور عملية التعلم تصويرا أكثر مناسبة من مفهوم الدافعية لأن مفهوم الاستثمار يأخذ بعين الاعتبار هوية المتعلم المعقدة والمتغيرة. وتشدد (Norton, 1995) على أن ارتفاع درجة الدافعية لا يعني بالضرورة نجاح المتعلم في تعلم اللغة، وتؤكد أن علاقات القوة غير المتكافئة بين متعلمي اللغة والناطقين باللغة الهدف تشكل عاملا مهما في عملية التعلم وتؤثر بشكل مباشر في دافعية المتعلم، وبناء على ذلك، فقد جاءت بمفهوم الاستثمار ليكمل مفهوم الدافعية في تعليم اللغة وتعلمها. وتقرر Norton أن المتعلم عندما يستثمر في اللغة الهدف، فهو يفعل ذلك وهو على وعي بأنه سوف يكتسب مجموعة متنوعة من المصادر الرمزية (اللغة، والتعليم، والصداقات)، ومجموعة متنوعة من المصادر المادية (المال، والعقار)، مما سوف يؤدي إلى زيادة رأس ماله الثقافي وقوته الاجتماعية. وكلما ارتفعت قيمة رأس المال الثقافي للمتعلم، بدأ المتعلم يعيد تقييم نظرته إلى نفسه وآماله المستقبلية وهويته المتخيلة.

وقد قامت (Norton, 2000, 2001, 2006) بتقديم مصطلح الاستثمار في التعلم اللغوي للكشف والتعبير عن خبرات متعلمي اللغة المعقدة وهم يحاولون استنتاج معنى عالمهم الاجتماعي المتغير من خلال اللغة الجديدة التي يتعلمونها. وترى Norton أن المنظرين في اكتساب اللغة الثانية لم يقدموا إلا تفسيرا بسيطا لدافعية المتعلم ولم يعطوا اهتماما كافيا بالسياق المتعدد الوجوه الذي يعمل فيه المتعلم، والذي يؤثر في مستوى دافعيته وثقته في تعلم اللغة الهدف. ومفهوم الاستثمار مبني على مفهوم الدافعية الاندماجية والنفعية، ولكن التركيز هنا ينصب على ملاحظة المتعلم وهو يتعلم اللغة الهدف، إما لأسباب عملية تمكنه من التقدم في الحياة، أو للانصهار في ثقافة اللغة الهدف، وذلك للتدقيق في الأسباب التي يتعلم المتعلم اللغة من أجلها والمدارك المصاحبة لذلك، التي إما أن تحفز تقدم المتعلم أو تعوقه. واستنادا إلى مفهوم الاستثمار، يقرر (McKay & Wong, 1996: 603) أن توقعات المتعلم وطموحاته التي يفصح عنها يجب أن تؤخذ بالحسبان باعتبارها تمثل بنية حياته، وباعتبارها مفتاحا تحدد استثماره في تعلم اللغة الهدف. وتشدد (Potowski, 2004) على أنه يجب أن يكون هناك انسجام بين أهداف البرنامج اللغوي واستثمار المتعلم في اللغة، وإلا فإن الكفاية اللغوية عند المتعلم قد لا تتطور.



وعليه، فقد اقترحت (Norton, 2000: 10) أن يحل مفهوم الاستثمار محل الدافعية ليغطي عملية التفاوض المستمرة بين المتعلم والمحيط الاجتماعي، فبدلا من النظر إلى متعلم اللغة الثانية على أنه منزوع تاريخيا (بلا تاريخ) وأن لديه دافعية ثابتة لا تتغير، يؤدي مفهوم الاستثمار إلى تأطير المتعلم مفاهيميا بشكل مختلف وذلك باعتباره يملك تاريخا اجتماعيا معقدا ولديه رغبات متعددة. وتشدد Norton على أن مفهوم الاستثمار يفترض أن متعلمي اللغة عندما يتحدثون، فهم لا يتبادلون المعلومات مع المتحدثين باللغة الهدف فحسب، بل هم ينظمون ويعيدون تنظيم إحساسهم بذواتهم وكيف يرتبطون بالعالم الاجتماعي. ولذا فالاستثمار في اللغة الهدف هو أيضا استثمار في هوية المتعلم نفسه، وهي هوية تتغير باستمرار عبر الزمان والمكان. فالإحساس بالذات مرتبط بالمستقبل المتخيل ودور المرء في هذا المستقبل. ومتعلمو اللغة الثانية، مثلهم في ذلك مثل الأشخاص الآخرين، ينتمون إلى مجتمعات متعددة. وهذا يعني، خاصة بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية من الكبار وإذا أخذنا بالحسبان محدودية الوقت لديهم وأولوياتهم، أنهم يستثمرون وقتهم وطاقتهم في تعلم اللغة الهدف فيما يتصل بالمجتمعات المهمة في مستقبلهم المتخيل.

وعندما قدمت (Norton, 1995) نظريتها في التعلم اللغوي «الاستثمار»، شددت على أن مفهوم الدافعية ليس مناسبا ليغطي تأثير البيئة والمواجهات اليومية الفعلية مع المتحدثين باللغة الهدف، وكذلك التغيرات التي تصيب الدافعية مع مرور الوقت. وهي تشير إلى أن الاستثمار يصف جهد المتعلم ليتعلم اللغة، ولكن بشكل مختلف عن الدافعية، فالاستثمار يرمز إلى علاقة المتعلم، التي تبنى اجتماعيا وتاريخيا، باللغة الهدف، ورغبته المتأرجحة لتعلمها وممارستها. والاستثمار يشمل بناء الهوية ويمثل بديلا للفهم التقليدي للدافعية، الذي يسعى إلى قياس التزام المتعلم بتعلم اللغة في فترة زمنية محددة، معزولا عن بقية المتعلمين وبيئة التعلم، ودون النظر إلى استعمال اللغة الفعلي، علما بأن الدافعية والاستثمار ليسا مفهومين متضاربين، بل هما يركزان على اعتبارات مختلفة فيما يتعلق بالمتعلم وعملية التعلم.

إن مفهوم الاستثمار أدى إلى تعقيد الطرق التي كان ينظر من خلالها إلى الدافعية في أدبيات اكتساب اللغة الثانية، ويشير (Dornyei, 2001) في هذا الصدد إلى أن المحاولات الأولى لدراسة العلاقة بين الدافعية واكتساب اللغة الثانية ركزت على الأطر الفردية



التخفيضية التي تفصل بين المتغيرات الوجدانية لغرض التحليل في الدراسات الميدانية. وتقرر (Norton, 1995) على أن هذه البحوث قامت بوضع عوازل مصطنعة بين الفرد والمجتمع بشكل يفسد أو يشوش فهم سبب فشل بعض المتعلمين من ذوي الدافعية المرتفعة في اكتساب اللغة بطريقة تحقق أهدافهم. وقد قامت بانتقاد كثير من البحوث التي تنظر للمتعلم على أنه كائن جامد يمثل من خلال الأنماط المزدوجة (متعلم ذو دافعية في مقابل متعلم بدون دافعية). وهي تشدد على أن هذه النعوت لا تؤمن بالفكرة التي تقول إن العوامل الوجدانية تبنى اجتماعيا من خلال علاقات القوة وتتغير مع مرور الزمن، وربما تعود للظهور بطرق متناقضة أحيانا عند المتعلم نفسه.

والاستثمار يختلف عن الدافعية النفعية، حيث قد يظهر للبعض أن رغبة المتعلم في الحصول على دخول للمجتمع التخيلي لديه هو إعادة صياغة للدافعية النفعية، والواقع أن هناك اختلافات جوهرية بين الاثنين. فالدافعية النفعية، كما يشير إلى ذلك (Gardner & MacIntyre, 1993)، هي دافعية نابعة من رغبة المتعلم لتحقيق مكاسب مادية ملموسة. وهذه الصفة، كما تشير إلى ذلك (Norton, 2000)، صفة غير تاريخية وثابتة ولا يمكن أن تفسر هوية المتعلم المعقدة أو رغباته المتغيرة والمتقلبة. فالرغبة في تعلم اللغة الثانية لا يمكن اختزالها في مجرد تحقيق مكاسب مادية ملموسة، فحياة متعلم اللغة تتشكل من خلال دخوله إلى مجتمع اللغة الهدف، وهذه الظاهرة تتسم بالديناميكية وتتحكم بها علاقات القوة بين المتعلم والأشخاص الذين يتفاعل معهم المتعلم في المحيط الاجتماعي.

إن مفهوم الاستثمار يحطم الحواجز بين الميول orientation والدافعية motivation، فقد حدد (Gardner & MacIntyre, 1995) الفروق بين الدافعية والميول: فالميول تعني أسباب دراسة اللغة الثانية، في حين أن الدافعية تعني الجهود الموجهة والمعززة لتعلم اللغة. إن النطاقات المقيدة للميول الاندماجية والنفعية والدافعية لا يمكن أن تكشف ما يمكن أن يكشفه مفهوم الاستثمار. من ناحية أخرى، فهذه المفاهيم لا يمكن أن تتقصى كل ما يمكن أن يتقصاه مفهوم الاستثمار لأن تطبيق هذه المفاهيم في البحوث الكمية الدقيقة يتطلب تعريفات واضحة ودقيقة لهذه المفاهيم، بحيث يمكن قياسها والتحكم بها بطريقة منتظمة (Paper, 1990). وعليه، فمفهوم الاستثمار، على عكس الدافعية، يؤدي غرضا كيفيا بسبب نطاقاته غير المقيدة. ولذا فليس من العدل توجيه



النقد للنظرة التقليدية للدافعية بسبب فشلها في الكشف عما يكشفه الاستثمار بسبب اختلاف المفهومين فيما يؤديانه من أغراض بحثية، كما أنهما ينتميان إلى أطر معرفية إدراكية مختلفة تماما (Pederson, 2002).

ويتصل بمفهوم الاستثمار فكرة أن المتعلم يجب أن يعتبر متحدثا شرعيا legitimate speaker (Bourdieu, 1991)من قبل الأفراد في المجتمع الذي يعيش فيه ويرغب في التفاعل معهم، ويتصل بذلك أيضا مفهوم حق التحدث right to speak ليحصل المتعلم على الشرعية في عيون أعضاء مجتمع اللغة الهدف. إن مفهومي الشرعية legitimacy والقوة power يلعبان دورا محوريا في نظرية الاستثمار، ففي محاولة للكشف عن حقيقة حياة المتعلم، يساعد مفهوم الاستثمار في الاعتراف بالعوائق الاجتماعية التي تحيط بالشرعية وحق التحدث. إن الاستثمار الاندماجي وسيلة تساعد المتعلم على تخصيص عدد من رؤوس الأموال الثقافية واللغوية والرمزية التي يمكن استرجاعها وتجديدها لتحقيق الدخول الشرعي أو المشروع لمجتمع اللغة الهدف.

إن نظرية الاستثمار تقدم إطارا مناسبا لتحليل رغبات متعلمي اللغة في تعلم اللغة الهدف، فعند النظر إلى التعلم اللغوي من هذا المنظور، فنحن لا نسأل عن سبب تعلمهم للغة فحسب، بل نسأل عن مدى ارتباط التزامهم بالتعلم بالمجتمعات التي يستعملون فيها اللغة، والخبرات مع مختلف المحاورين، وبالفرص التي تتاح للمتعلمين أن يتحدثوا فيها، وبالقضايا الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في الفرص التي تتاح لهم ليستعملوا اللغة الهدف، وببيئة التعلم وعملية التعلم نفسها. كما أن مفهوم الاستثمار قد يفسر سبب فشل بعض المتعلمين، ممن هم من أصحاب الدافعية المرتفعة، في تحقيق أهدافهم التعلمية، فقد تجد متعلما يتسم بدافعية اندماجية مرتفعة ليكون عضوا فعالا في مجتمع اللغة الهدف، لكنه قد يواجه رفض من قبل هذا المجتمع وبالتالي لا ينجح في اكتساب اللغة الهدف بسبب عدم قدرته على ممارسة اللغة مع هذا المجتمع.

مفهوم الهوية في التعلم اللغوي

إن النظريات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها تحاول فك رموز الطريقة التي يلجأ إليها متعلم اللغة لفهم علاقته بالسياق الاجتماعي/ الثقافي المحيط به، وكيف تتطور



هذه العلاقة عبر الزمن، وكيف يفهم المتعلم تأملاته في الماضي وإمكاناته في المستقبل (Norton, 2000). كما أدرك المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية أن اللغة لا تتحقق في عقل الإنسان فقط، بل هي تحدث في سياق اجتماعي ثقافي معقد، وهناك عدد كبير من العوامل التي تؤثر في رغبة الفرد في التعلم وفي كذلك قدرته على الحصول على فرص لتعلم اللغة (Firth & Wagner, 1997).

وبناء على ذلك، فقد شهدت السنوات الأخيرة تسليط الضوء على هوية المتعلم في حقل اكتساب اللغة الثانية (Norton & Kamal, 2003)، حيث أظهرت الدراسات أن استعمال اللغة يعتبر أحد أشكال التمثيل الذاتي الذي يرتبط بشكل كبير بهوية الفرد الاجتماعية والقيم التي يؤمن بها (Miller. 2003). فتعلم اللغة الثانية أكثر تعقيدا مما قد يظهر للبعض للوهلة الأولى، فهو يتضمن اعتناق سلوكيات اجتماعية وثقافية وطرق جديدة في العيش (Williams, 1994). بعبارة أخرى، إن لتطوير الكفاية اللغوية في اللغة الثانية علاقة مباشرة بالهوية الاجتماعية للمتعلم (Yashima, 2009). وبناء على ذلك، لقيت الهوية وعلاقتها بتعلم اللغة الثانية عناية كبيرة من المتخصصين في اللسانيات التطبيقية والاجتماعية واكتساب اللغة الثانية.

ويرى (Wang, 2010) أن الهوية تعني كيف يدرك الفرد ذاته وكيف يدركه الآخرون، كما تتضمن كيف يضع الإنسان نفسه في علاقته مع ماضيه (ثقافته الأم) ومع حاضره (ثقافة اللغة الهدف). ويعرفها (Danielewics, 2001: 10) بأنها تمثل فهمنا لمن نحن وفهمنا للآخرين. أما (Hagger & Chatzisarantis, 2006) فيقرران أن الهوية الذاتية هي مجموعة من الخصائص الثابتة التي يعزوها الأفراد إلى أنفسهم والتي لها تأثير مستقل في النزعات والميول في نظرية السلوك المتعمد theory of planned behavior (Ajzen, 1985). بالمقابل، يرى (Tajfel, 1981) أن الهوية الذاتية تتألف من عدد من الصور الذاتية التي تقع في سلسلة متصلة تبدأ في الطرف الأول بمخطط ذاتي شخصي وينتهي بالطرف الآخر بخصائص ذاتية تتصل بالفئات الاجتماعية. ويمكننا القول إن الهوية الذاتية هي الأفهام والمفاهيم والاعتبارات الدائمة التي يحملها الفرد تجاه نفسه ووجوده.

من ناحية أخرى، وجد عدد من الباحثين: (McKay & Wong, 1996; Norton, 2000; Siegal, 1996) أن مفهوم الذاتية مهم في فهم الهوية في مجال تعلم اللغة الثانية،



الذي يعرفه (أي مفهوم الذاتية) ، (Weedon, 1997: 32) بأنه الأفكار التي يعيها الإنسان ومشاعره، وإحساسه بنفسه وبفهمه لعلاقته مع الآخرين، بل يؤكد على أن الذاتية تنظر للفرد بأنه متغير وديناميكي ومتناقض عبر الزمان والمكان، ويرى أن بناء الهوية يحدث من خلال اندماج الفرد في خطابات معينة. وبذلك، تعكس الهوية علاقة الفرد بالبيئة الخارجية، وهي تعتبر ديناميكية ومتعددة ومرنة، وتُبنى من خلال التفاعل بين الفرد والمجتمع.

وأظهرت نتائج عدد كبير من الدراسات التي أجريت في العقد الماضي أن تعلم اللغة الثانية يؤثر في هويات المتعلمين (Belz, 2002; Block, 2007; Chik & Benson, 2008)، وأن الاتصال الطويل باللغة الثانية وبالسياقات الثقافية الجديدة والمختلفة تؤدي إلى شيء من الارتباك في إحساس الفرد بذاته (Block, 2002). فتعلم لغة جديدة يستلزم أحيانا تعلم هوية جديدة (Lightbown & Spada, 2006)، فالمتعلم يتأثر بمختلف التوجهات والبيئات التي تضطره إلى استعمال اللغة بمختلف صورها (استماعا، وتحدثا، وقراءة، وكتابة)، فالمتعلم قد يتلقى اهتماما وتقديرا كبيرا في أحد السياقات، وقد يهمش في سياقات أخرى، فالهوية تتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية. وبناء على ذلك، فالمتعلم عندما يتفاعل مع اللغة الهدف سواء أكان ذلك بالمشافهة أو بالكتابة، فهو ينهمك في بناء هويته وتطويرها ومناقشتها أيضا.

وعلى الرغم من أن تعلم اللغة الثانية قد يفتح آفاقا أكاديمية ومهنية جديدة للمتعلم، ويعزز مكانته الاجتماعية والاقتصادية، فأنه قد يتسبب في إبعاد المرء عن جماعته العرقية (Hansen & Liu, 1997)، وذلك لأن تعلم اللغة الثانية يتطلب التعود على أنماط وسلوكيات اجتماعية وثقافية قد تتناقض مع القيم ذات الصلة بلغة المتعلم الأولى. وقد يجد المتعلم، الذي يعجب بأنماط اللغة الثانية، نفسه في موقع يهدد تفاعله مع موقعه في جماعته العرقية ويمنعه من خلق صلات اجتماعية مع أفراد جماعته العرقية، وعندما تتعرض العضوية الجمعية للمتعلم للتهديد قد يتخذ المتعلم في مرحلة ما قرارا بأن يتعلم اللغة الثانية إلى درجة معينة من أجل عدم فقدان هويته الأصلية أو عضويته الجمعية (Pavlenko & Lantolf, 2000).

وتشدد (Norton, 1995, 2000) على أن نظريات الاكتساب اللغوي لم تعالج بطريقة فعالة الطبيعة الاجتماعية لتعلم اللغة الثانية، وقد اقترحت نظرية في الهوية تضع أسس



الطبيعة الاجتماعية العميقة للتعلم اللغوي (Norton & McKenny, 2011). وعليه، فقد شهدت بحوث تعلم اللغة الثانية تحولا من التركيز على علاقة استعمال اللغة بالنمو اللغوي إلى التركيز على علاقة استعمال اللغة بالهوية (Block, 2007). وقد تبنت هذه البحوث نظريات ما بعد البنائية في التعلم اللغوي، التي تنظر للغة على أنها موقع لبناء الهوية (Block, 2007, Norton, 2008, Ortega, 2009)، حيث لم يعد ينظر للهوية على أنها شيء ثابت مدى الحياة، بل أصبح ينظر إليها على أنها متشظية ومحل نزاع بطبيعتها وتقاوم التصنيفات الجامدة. وقد استعملت (Norton, 1997: 410) مصطلح الهوية لتعني به كيف يفهم المرء علاقته بالعالم، وكيف تبنى هذه العلاقة عبر الزمان والمكان، وكيف يفهم المرء احتمالات المستقبل. والهوية قد تُفرض على الإنسان وقد يقبل بها وقد تخضع للنقاش والتفاوض (Pavlenko & Blackledge, 2004)، فهي قد تفرض على الإنسان من قبل محاوريه أو من قبل السياق الاجتماعي بطريقة غير مقصودة أحيانا، وقد يقبلها الإنسان الذي لا يشعر بأنه يستطيع أن يقاومها، وقد تخضع للنقاش والتفاوض من قبل الأفراد الذين يملكون القوة والتمثيل للمحافظة على مواقف مقبولة لأنفسهم أو لبناء هذه المواقف.

ويؤكد المنتمون إلى المدرسة ما بعد البنائية أن الهوية موطن من مواطن الصراع بطريقة يتم من خلالها إنتاج الذاتية في عدد متنوع من المواقع الاجتماعية، يتم بناء جميعها بواسطة علاقات القوة، بحيث يتخذ الشخص مواقع ذاتية مختلفة قد يكون بينها شيء من التناقض (Norton, 1995; 2000). إضافة إلى ذلك، تشدد نظرية ما بعد البنائية على التأثير المتبادل بين اللغة والهوية، أي أن اللغة هي المكان التي تتحدد وتتصارع فيه أشكال التنظيم الاجتماعي الفعلية والممكن حدوثها، وما ينتج عنها من آثار اجتماعية وسياسية محتملة، كما أنها المكان الذي نبنى فيه إحساسنا بأنفسنا وبذواتنا (Weedon, 1997).

ويشكل هذا المذهب تحديا للمذاهب التي ترى أن هوية متعلم اللغة ثابتة، ومتأصلة في الثقافة الأم ومقاومة للتغير (Norton, 1995, Pavlenko, 2002). فبدلا من النظرة التقليدية، يعتقد أن هوية المتعلم اللغوية والثقافية متعددة –فالمتعلم قد يكون عضوا في عدة مجتمعات عرقية واجتماعية وثقافية– وقابلة للتغير والاختراق عبر الزمن. فالمذاهب الحديثة تؤكد على أنه ينبغي النظر إلى هوية المتعلم على أنها تبنى وتتموضع اجتماعيا، كما أنها دائما تتسم بالديناميكية والتناقض أحيانا، وتتغير باستمرار حسب الزمان والمكان



(Block, 2007, Norton, 2006). ويقرر (Marx, 2002) أنه كان ينظر للهوية على أنها كينونة مستقرة داخل الإنسان، تتحكم بأفعاله وفهمه للبيئة المحيطة به، مع العلم أن المتعلم قد يتجاوز الحدود بين الثقافات، بل قد يعيد إيجاد مكان لنفسه، ويعدل هويته السابقة دون أن يفقد هويته وشخصيته القديمة. وعليه، يعتقد أن الهوية تتغير من خلال النقاش والبناء، كما أن للهوية التي يحاول المتعلم تعلمها أو اكتسابها أو بنائها أثناء تعلمه لغة جديدة أثرا مهما في مدى نجاح المتعلم في تعلم اللغة أو فشله في ذلك.

إن هوية المتعلم learner identity في نظريات ما بعد البنائية تعتبر نظرية جديدة في التعلم اللغوي (Block, 2007, Norton, 2008)، ويعتقد أنها تتأثر بالسياق الاجتماعي/ الثقافي، وأن مفهوم الذات يبنى اجتماعيا ويقيد أيضا اجتماعيا. ويرى (Schmitt, 2010) أن الهوية من المفاهيم الاجتماعية المهمة، ليس لأن الأنماط اللغوية ترمز إلى الهوية الفردية والجماعية فحسب، بل لأن وعي الفرد بهويته الشخصية يلعب دورا مهما في الاستعمال اللغوي.

كما أن هذا المنظور للهوية باعتبارها شيئا قابلا للنقاش في مختلف السياق التفاعلية يعكس تحولا في دراسة التعلم اللغوي من المنظور الوضعي إلى النظرة التأويلية التفسيرية، وكذلك تحولا من الطرق الكمية إلى المذاهب الكيفية ، (Block, 2007; Chapelle & Duff, 2003). ففي الوقت الذي تفترض فيه النظرية الوضعية أن الحقيقة موجودة ويمكن دراستها من خلال الطرق العلمية كما في العلوم الطبيعية، تفترض التأويلية التفسيرية بالمقابل أن الحقيقة ذاتية وأن هدف أي دراسة هو الكشف عن كيفية تفسير الأفراد للحقيقة المحيطة بهم نتيجة للسياق والثقافة والخبرات التي يعملون فيها (Willis, 2007).

وتسعى الدراسات الحديثة في مجال الهوية اللغوية إلى الاستناد إلى أعمال Bourdieu و Foucault و Weedon و Butler بهدف دعم القول بأن الهوية تتأثر بالتكيف الاجتماعي وتتموضع في مستويات مختلفة من السياق، ولكن الذاتية تعطي فسحة للأفراد لاختيار الطرق التي يؤدون فيها أدوارا معينة ويلتزمون بها ، (Block, 2007; Menard-Warwick, 2005; Norton, 2000). كما تنظر هذه البحوث إلى الهوية على أنها شيء يقوم المتعلم ببنائه من خلال استعماله للغة والتفاعل مع الآخرين، فالهوية والثقافة ليستا جامدتين، بل هما معقدتان وتتطوران على الدوام، ولهما حساسية للبنى الاجتماعية المختلفة مثل المكانة



الاجتماعية والتعليم والتواصل اللغوي والإيديولوجيات الثابتة والمتحولة والتراث التاريخي والسياسي (Hinkel, 2005).

وتعتبر أفكار Wenger من أهم المؤثرات في بحوث الهوية اللغوية في السنوات الأخيرة، حيث يفسر (Wenger, 1998: 149) الهوية بأنها شيء يعيشه الإنسان وليست صفة شخصية، كما أنها خبرة تخضع للتفاوض، بحيث يعرّف الناس بأنفسهم من خلال الطريقة التي يكتشف بها الناس أنفسهم من خلال المشاركة، ومن خلال كذلك الطريقة التي يجسد بها الناس أنفسهم بطريقة مادية. ومن الجوانب الأساسية للهوية عند Wenger أنها اجتماعية وعملية تعلم وعملية تفاعل محلية عالمية. أي أن الهوية تستلزم ما يلي: ١) عضوية في مجتمع بحيث يعرف الناس بأنفسهم من خلال المألوف وغير المألوف، ٢) مسار تعلم بحيث يعرف الناس أنفسهم من خلال الخبرات السابقة والمستقبلية، ٣) علاقة من العضوية المتعددة بحيث يوفق المرء بين مختلف صيغ العضوية لتظهر في صورة عضوية واحدة متماسكة، ٤) علاقة بين طرق الانتماء المحلية والعالمية إلى مجتمع واحد. علاوة على ذلك، يشدد Wenger على أنه نتيجة للعضوية المتعددة في كل من المجتمعات المتواجهة أو تلك الأكثر انتشارا، يكون بناء هوية متماسكة ضرورة تتألف من خليط من أن يكون المرء داخل المجتمع أو خارجه، وخليط من المشاركة وعدم المشاركة. ويشير Wenger كذلك إلى أننا لا ننتج هوياتنا من خلال الممارسات التي نشارك فيها فحسب، بل أننا كذلك نعرف بأنفسنا من خلال الممارسات التي لا نشارك فيها. وعدم المشاركة تقتضي أنواعا من المشاركة التي لا تستلزم المشاركة الكاملة.

إن عملية بناء الهوية تتم من خلال مناقشة عضوية المرء ومشاركاته في عدة مجتمعات متداخلة (Wenger, 1998). وهذه العملية لا تحدث فقط على مستوى المشاركة الآنية المباشرة في المجتمعات المحلية، بل تحدث أثناء المشاركة التي يتخيلها الإنسان في المجتمعات البعيدة من خلال التخيل. ويتفاوت الشكل الذي تتخذه العضوية فيما يتعلق بطريقة المشاركة في هذه المجتمعات (مجتمعات ممارسة أو مجتمعات خطاب) من مجتمع إلى آخر. وإذا أخذنا فكرة (Wenger, 1998) بأن الهوية سلسلة من العضويات في عدد من المجتمعات، فأننا نستطيع أن نشاهد كيف أن عضوية المرء في بعض المجتمعات تؤثر في دخوله ومشاركته في ممارسات مجتمعات أخرى. وعليه، يصبح من المهم دراسة



سياق تعلمي بعينه على أساس أنه نقطة تقاطع لمجتمعات متعددة بهدف فهم العلاقة بين بناء الهوية والتعلم، والدور الذي يلعبه التعلم، خاصة التعلم اللغوي، في جهود المرء في مناقشة عضويته في المجتمعات المرغوب فيها.

علاوة على ذلك، تكمن صلة بناء الهوية بالتعلم في الفكرة التي عبر عنها (Wenger, 1998) بالمشاركة الهامشية الشرعية legitimate peripheral participation، ويقصد بها أن القادم الجديد لمجتمع معين يقوم بمناقشة عضويته في ذلك المجتمع من خلال اكتساب حق الدخول والتحكم بالماديات والممارسات التي تميز ذلك المجتمع. وهذه العملية من تعلم طرق التفكير والتفاعل والتصرف التي تخص ذلك المجتمع تسمح للمتعلم بأن يبني هوية باعتباره عضوا في هذا المجتمع، ولكن ذلك يقيده الشرعية التي يمنحها أعضاء المجتمع لمجهودات العضو الجديد. وعملية التعلم اللغوي تتضمن عمليات معرفية/ إدراكية فردية، ولكنها كذلك عملية اجتماعية تتطلب الاندماج مع مستعمل اللغة الهدف.

إن النظر إلى الهوية على أنها متعددة وتخضع للصراع كما تزعم Norton بذلك يدعونا إلى تبنى نظرية متماسكة للهوية في بحوث اكتساب اللغة الثانية (Norton, 1995, 2000). وعليه، يجب ألا يكون تركيزنا منصب على الهوية باعتبارها صفة ثابتة أو مجموعة من الصفات الثابتة، بل يجب أن ينصب تركيزنا على بناء الهوية طوال فترة تعلم اللغة واستعمالها. والعوامل التي تؤثر في عملية بناء الهوية ليست عوامل هامشية في عملية التعلم اللغوي، بل هي عوامل تسهم في استمرار عملية التعلم، فحاجات المتعلم التاريخية ورغباته ومناقشاته ومفاوضاته ليست شرود عن مهمة تعلم اللغة أو انحراف عرضي عن التعلم اللغوي الصرف أو النموذجي، بل هي تشكل بنية حياة الطلاب وتحدد استثمارهم في تعلم اللغة الهدف (McKay & Wong, 1996). من ناحية أخرى، جاء (Gao et al. 2007) بمفهوم الذات self-concept، حيث يرون أن تعلم اللغة الثانية يصاحبه تغيرات في مفهوم الذات لدى متعلم اللغة، وهي تغيرات غير لغوية لكنها تلعب دورا مهما في عملية التعلم اللغوي. وتختلف هذه التغيرات وتتفاوت حسب السياق التعلمي، وهي إما أن تكون إسقاطية subtractive أو إضافية additive (Lambert, 1974) أو إنتاجية productive (Fromm, 1948) .

مفهوم المجتمعات المتخيلة في التعلم اللغوي

إن المجتمعات المتخيلة imagined communities من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في أدبيات تعليم اللغة الثانية وتعلمها، حيث تشير (Norton, 2001: 165) إلى أن متعلمي اللغة الثانية يختلفون في تصور المجتمعات التي سوف ينضمون إليها عند تعلم اللغة الهدف، وأن هذا هذه المجتمعات التي يتخيلها المتعلم تلعب دورا محوريا في عملية التعلم اللغوي. ويعتبر (Anderson, 1991) هو أول من جاء بهذا المصطلح، فهو يقرر أن الأفراد يقومون ببناء مفهوم الأمة اجتماعيا ويتخيلون وجود هذا المفهوم الذي يعدون أنفسهم جزءا منه. وهو يؤكد أن كل فرد يتخيل مجتمعه لأنه لا يمكن لأي إنسان أن يعرف جميع أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه مهما صغر هذا المجتمع، ولا يلتقي بهم ولا حتى أن يسمع بكل فرد من أفراد مجتمعه، ورغم ذلك فهناك تصورات في ذهن الفرد حول المجتمع الذي ينتمي إليه، وهي تصورات تميز هذا المجتمع عن بقية المجتمعات التي ترد في ذهن الفرد، وهي تتميز بسبب الطريقة التي يتخيلها الفرد عن مجتمعه، وليس بسبب صحة هذه التصورات أو زيفها.

ويعرف (Calhoun, 1991: 95) المجتمعات المتخيلة بأنها جماعات كبيرة الحجم يرتبط أعضاؤها بالدرجة الأولى من خلال هويات مشتركة، وبشكل أقل من خلال شبكات العلاقات الشخصية المباشرة. فالمجتمعات المتخيلة تعني مجموعة من الأفراد غير حاضرين نرتبط بهم من خلال قوة التخيل. ونحن في الحياة اليومية نتفاعل مع عدد كبير من المجتمعات التي يمكن أن نشعر بها على نحو حسي ومباشر، مثل مجتمع الجيران ومجتمع العمل ومجتمع المؤسسة التعليمية وغير ذلك، رغم أن المجتمعات التي ننتمي إليها لا تقتصر على هذه المجتمعات. ويشير (Wenger, 1998) إلى أن الاندماج المباشر مع الممارسات المتصلة بمجتمع ما من خلال العلاقات الواقعية الملموسة (التي يسميها الاندماج engagement) ليست الطريقة الوحيدة التي ننضم فيها إلى مجتمع ما. فالتخيل (وهو عملية توسيع ذواتنا من خلال تجاوز حدود زماننا ومكاننا وابتكار تصورات جديدة للعالم وأنفسنا) عند Wenger هو مصدر آخر من مصادر المجتمع. والتخيل لا يتيح للمرء فرصة بناء هويته باعتباره عضوا مستقبليا في مجتمع ما قد يظهر للوجود وقد لا يظهر فحسب، بل هو يولد مجتمعات ويجمع بينها، وهي مجتمعات تتجاوز حدود المجتمعات الآنية. وعندما نستعمل تصنيفات خاصة بالهوية لتعريف أنفسنا كأن نقول



أمريكيين أو عرب أو مسلمين، فنحن نستحضر مجتمعا متخيلا من الناس، كثير منهم لم نقابلهم، ولكننا نؤمن بأننا نشترك معهم في خصائص ورؤى وممارسات معينة.

ومن الجوانب المهمة في أي اندماج مع المجتمع الشعور بالانتماء belonging. ويقترح (Wenger, 1998) ثلاثة أبعاد للانتماء وهي: الاندماج engagement والتخيل imagination والتحالف alignment. والاندماج يتصل بالاستراتيجيات الموظفة في المواقف الاجتماعية والسياقية التي نمر بها، أما التخيل فهو مجال الأهداف والتوقعات التي من خلالها نبتكر صورا جديدة للعالم ولأنفسنا، فهو يمثل عالم الممكن والكفاح الذي نسعى من خلاله إلى فهم العوالم التي نسمع بها ولكننا لم نشاهدها أو العوالم التي لم نواجهها أبدا، في حين يشير مصطلح التحالف إلى مدى تنسيق طاقاتنا ونشاطاتنا من أجل أن ننسجم مع البنى الكبرى.

ومن المسائل المهمة في هذا السياق أن التخيل ضمن مفهوم المجتمعات المتخيلة ليس خيالا جامحا بعيدا عن الواقع، حيث يفرق (Simon, 1992) بين الرغبات wishes التي لا مكان فيها للأفعال والتخيل ذو الأمل hopeful imagination الذي يغذي الكفاح من أجل مستقبل أفضل. فهو يشدد على أن الأمل يتكون في سبيل الحاجة إلى تخيل عالم إنساني بديل وتخيله بطريقة تمكن الفرد من العمل في الوقت الحاضر كما لو كان هذا البديل بدأ بالظهور. إضافة إلى ذلك، فالمجتمعات المتخيلة مثلها مثل أي مجتمع لها مجموعة من القواعد والأعراف. ويشير (Vygotsky, 1978)، الذي يؤكد على أن التخيل يلعب دورا محوريا في النمو النفسي عند الأطفال قبل سن المدرسة، إلى أن التخيل مبني على قواعد، فهو يقرر أن القول بأن الطفل يمكن أن يتصرف في الموقف المتخيل دون قواعد هو قول غير دقيق.

إن التطورات التكنولوجية في السنوات الأخيرة كان لها تأثير كبير فيما يمكن تخيله، حيث يشير (Appadurai, 1996) إلى أن ما يختلف في تخيلنا الآن عن السابق تأثر بنوعين من التطور: تقنية الاتصالات والهجرة، فتأثير التطور السريع لأنظمة الاتصال العالمية في حدود المجتمعات المتخيلة لا يمكن إنكاره أو الجدال حوله. فعلى سبيل المثال، يشير (Anderson, 1991) إلى أن صناعة الطباعة أسهمت من خلال وضع معايير للغات المطبوعة وربط الناطقين بنفس اللغة، في ظهور الوطنية. ويمكننا القول إن الانترنت ووسائل الإعلام أسهمت في ربط الناس رغم بعد المسافات بينهم. وعليه فما يمكن أن



يتخيله متعلم اللغة الآن يختلف كثيرا عما يمكن أن يتخيله متعلم اللغة قبل ثلاثين عاما.

من جانب آخر أسهمت موجات الهجرة في تعزيز الروابط التي تتجاوز حدود الوطنية، ويرى (Appadurai, 1996) في هذا الصدد أن كثيرا من الناس يتخيلون بشكل أكثر من السابق إمكانية أن يعيش أبناؤهم في أماكن أخرى غير تلك التي ولدوا فيها. ورغم أن المجتمع يعتمد على المناطق الحدودية، يقرر (McMillan & Chavis, 1986) أن المجتمع يوجد إذا تحققت أربعة عناصر بصرف النظر عن السياق الحدودي: ١) العضوية، ٢) تأثير المجتمع في الأعضاء والعكس، ٣) تعزيز هوية الفرد من خلال العضوية المجتمعية، ٤) روابط وجدانية مشتركة. فالتطورات في تقنية الاتصالات والمواصلات أسهمت في تعزيز نمو الشعور بالمجتمع بصرف النظر عن المكان.

وهناك نظريتان ترتبطان بمفهوم المجتمعات المتخيلة: مجتمعات الممارسة communities of practice (Wenger, 1998)، والعوالم المجازية figured worlds (Holland et al., 1998). وتشدد نظرية مجتمعات الممارسة على أنه على الرغم من مشاركة الأفراد في الأعمال الاجتماعية اليومية، فهم يتغيرون لمواجهة طرق ووسائل العمل في المجتمع (سواء أكان ذلك متخيلا أم حقيقيا) ويندمجون ويحددون ويعدلون عضويتهم من خلال النقاش المستمر لمشاركاتهم (Wenger, 1998).

وبطريقة مشابهة، يشدد (Holland et al., 1998) على الجوانب المجازية لهويات الأفراد التي تتشكل بطريقة جدلية وحوارية في المجتمعات المتخيلة والتي يطلق عليها العوالم المجازية. ويقصد Holland بالعوالم المجازية عالم التفسير والتأويل المبني اجتماعيا وثقافيا بحيث يتم تمييز شخصيات وفاعلين بعينهم، ويتم كذلك تعيين أهمية أفعال معينة، ويتم تحديد قيمة نواتج معينة على حساب نواتج أخرى. وهذه العوالم الجماعية (التي تكون اجتماعية/ تاريخية، وتمثل تفسيرات مخترعة أو تخيلات تؤدي إلى السلوك، وتنبع من منظور استكشافي) تشكل وجهة نظر المشاركين.

وإلى جانب التشديد على البعد الجمعي للعوالم بسبب التوجه الاجتماعي والثقافي في تفسيرها وتخيلها، يشدد Holland أيضا على جهود الأفراد في تشكيل وإعادة تشكيل العوالم المتخيلة استنادا إلى نشاطاتهم اليومية. وبهذا تكون العوالم المجازية اجتماعية وفردية مع ارتباط وثيق بالعوالم الحقيقية من خلال النشاطات الاجتماعية اليومية.



كما أن الهويات الفردية تتشكل ويعاد تشكلها من خلال مشاركتها في العالم المجازي والعكس صحيح. ومن خلال تطبيق مفهوم العوالم المجازية على ممارسات التدارس literacy practices، قام (Dagenais, Day & Toohey, 2006) و (Bartlett, 2007) بتقصي كيفية تشكل ممارسات التدارس اللغوي عند ثنائيي اللغة وهوياتهم والمسارات التعليمية المستقبلية لديهم من خلال مفهومي الطفل المتدارس literate child والطالب الجيد good student على التوالي في العالم المجازي للتدارس.

وتعتبر (Norton, 2001) هي أول من استعمل هذا المفهوم في مجال تعليم اللغة الثانية، حيث ترى أن متعلمي اللغة الثانية يتخيلون المجتمعات التي سوف ينضمون إليها في المستقبل، وأن هذه المجتمعات المتخيلة تعلب دورا مهما في عملية تعلمهم للغة الهدف حتى قبل أن يكونوا أعضاء في هذه المجتمعات، علما بأن هذا التخيل لمجتمعات اللغة الهدف قد يتخلله شيء من الخيال الجامح، والمثاليات، والتنميط، والماديات (Dagenais, 2003). كما تشدد (Norton & McKinney, 2011: 76) على أن التركيز على المجتمعات المتخيلة في اكتساب اللغة الثانية يمكننا من اكتشاف كيف أن انتماء المتعلمين لهذه المجتمعات قد يؤثر في مسارات التعلم لديهم. وتشمل هذه المجتمعات العلاقات المستقبلية التي تبرز فقط في مخيلة المتعلم وكذلك الانتماءات –مثل الانتماء للأمة أو حتى المجتمعات خارج النطاق الوطني– التي تتجاوز حدود العلاقات المحلية. ولا تقل هذه المجتمعات حقيقة عن المجتمعات التي ينهمك فيها المتعلم بشكل يومي، وربما يكون أثرها أقوى على هويات المتعلمين واستثمارهم.

ومن الملاحظ أن البحوث المنصبة على دراسة أثر التخيل في التعلم اللغوي في تكاثر (Greene, 1995; Wenger, 1998; Norton, 2001)، وهناك بعض الأدلة التي تؤكد أن هذه المجتمعات المتخيلة لا تقل حقيقة عن المجتمعات التي يندمج فيها المتعلم بشكل يومي، بل ربما يكون تأثيرها أكبر في استثمار المتعلم ونشاطاته (Kanno & Norton, 2003). ولعل من المهم الكشف عما إذا كانت المجتمعات المتخيلة وما يرتبط بها من انتماءات متخيلة في مجتمعات الممارسة تعمل بطريقة تساعد المتعلم على المشاركة في بيئة التعلم على نحو منسجم ودائم، أم أنها قد تشجع على سياسة الإقصاء التي تقوي أشكال السيطرة (Pratt, 1987).

وقد قامت (Norton, 2000, 2001) بتصوير المجتمعات المستقبلية لمتعلمي اللغة الثانية على أنها مجتمعات متخيلة، فهي ليست ملموسة مباشرة ولا يستطيع المتعلم



الوصول إليها في الحال، ولكنها قد تؤثر في ممارسات المتعلم بشكل كبير. ومفهوم المجتمعات المتخيلة عند (Anderson, 1991) يشير في الأصل إلى الصورة لجمعية للأمة أو الدولة التي تبنى من خلال اللغة المستخدمة والتي يتم تداولها في وسائل الإعلام. وبهذا، يكون لأعضاء الأمة، الذين لا يعرفون بعضهم بعضا أو لم يسبق أن تفاعلوا فيما بينهم بشكل مباشر، صورة ذهنية للمواطن المماثل، ويشتركون في طريقة تقدير المعاني ويخلقون هوية وطنية من خلال تخيلاتهم بواسطة قوة اللغة. وقد تم توسيع هذا المفهوم في بحوث اكتساب اللغة الثانية مع دمج فكرة (Wenger, 1998) حول التخيل باعتباره وسيلة للانتماء، وذلك لتفسير كيف أن عملية التخيل وإعادة التخيل للعضويات المتعددة للفرد قد تؤثر في الدافعية والاستثمار والمقاومة في التعلم اللغوي (Pavlenko & Norton, 2007). فعلى سبيل المثال، تقرر (Norton, 2001) أن Katarina وهي طالبة تتعلم اللغة الإنجليزية، كانت تقاوم المشاركة في فصل تعليم اللغة الإنجليزية بسبب التنافر بين المجتمع المتخيل في ذهنها ورؤية معلمها الذي يرى أنها مجرد مهاجرة تفتقد لمهارات اللغة الإنجليزية. وترى (Norton, 2001) أن المجتمعات المتخيلة عند المتعلم تؤثر في مشاركاته في التعلم اللغوي من خلال إما مقاومته أو استثماره في التعلم. إضافة إلى ذلك، ترى (Kanno & Norton, 2003: 242) أن المجتمعات المتخيلة عند المتعلم تشمل العلاقات المستقبلية التي توجد فقط في مخيلة المتعلم إلى جانب الانتماءات التي تتجاوز حدود العلاقات المحلية.

وقد أجريت عدد من الدراسات التي حاول أصحابها تقصي المجتمعات المتخيلة لمتعلمي اللغة الثانية. من ذلك الدراسة التي قامت بها (Kinginger, 2003) متضمنة طالبة تتعلم اللغة الفرنسية في جامعة أمريكية واسمها Alice. وقد كانت Alice، وهي طالبة في الصفوف الأولية في تعلم اللغة الفرنسية، تأمل في دراسة اللغة الفرنسية في فرنسا بعد أن تنهي دراستها في الجامعة من خلال برنامج الدراسة في الخارج study abroad الذي تقيمه الجامعة التي تدرس فيها، ولذا فقد كانت تعمل في أماكن مختلفة حتى تتمكن من تغطية نفقات دراستها. وقد كانت Alice أثناء دراستها ترسم صورة رومانسية لفرنسا والمجتمع الفرنسي تشبه تلك الصورة التي تصورها برامج الدعاية التلفزيونية والكتيبات السياحية، وهي صورة بعيدة عن الواقع إلى حد كبير، حيث كانت تتوقع أن الفرنسيين شعب ودود ومثقف ويقبل الآخرين، مما سيتيح لها تكوين



صداقات معهم تمكنها من تعلم ثقافتهم. فالدراسة تمثل تصوير لميول Alice تجاه تعلم اللغة، وتخيلاتها للمجتمع الفرنسي، وتعبيرها عن الفرص المتاحة لها للدخول في علاقات اجتماعية والانضمام إلى مجتمعات صداقة، وكذلك تمثل هذه الدراسة نظرة Alice تجاه تعلم اللغة باعتبارها مصدر من مصادر المثابرة والإصرار. وفي دراسة أخرى، قام (Norton & Kamal, 2003) بدراسة تصورات عدد من الأطفال الأفغان المهاجرين في باكستان، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء الأطفال ينظرون للغة الإنجليزية على أنها لغة التمكين التي سوف تساعدهم في الانضمام إلى مجتمع العلم والمعرفة. كما قام (Kendrick & Jones, 2008) بإجراء دراسة في أوغندا تهدف إلى تحليل الرسومات والصور التي تقوم بها طالبات المرحلتين الابتدائية والثانوية، وذلك باستعمال منهجيات متعددة الوسائط لدراسة تصور الطالبات لمشاركاتهن في الممارسات التعليمية المحلية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الصور البصرية للطالبات تقدم رؤى حول مجتمعاتهن المتخيلة التي تركز على إتقان اللغة الإنجليزية وفرص التعليم.

ولا تقتصر المجتمعات المتخيلة على الأفراد، بل تشمل كذلك المجموعات والمؤسسات، فقد أظهرت الدراسة التي قام فيها (Kanno, 2003) بتحليل السياسات والممارسات لأربع مدارس في اليابان، أن هذه المدارس ترسم صورا متخيلة للمجتمعات التي سوف ينضم إليها طلابها، علما بأن هذه المجتمعات المتخيلة ليست لأغراض تجارية فحسب، بل تعكس الآمال التي تعقدها المدارس على طلابها حيث تحمل هذه التخيلات معان وقيم اجتماعية. وفي دراسة أخرى، قام (Blackledge, 2003) بدراسة الخطاب العرقي في الوثائق التعليمية في بريطانيا مستخدما مفهوم المجتمعات المتخيلة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات صانعي القرار التي تنظر إلى أحادية المجتمع لغويا وثقافيا أدت إلى تهميش الممارسات الثقافية للأقليات الآسيوية، مما يجعل تلك الأقليات ترتبط بمجتمعاتها الأصلية. وهذه النظرة الأحادية للمجتمع المتخيل تجعل الممارسات الآسيوية شاذة واستثنائية. ويرى Blackledge في هذا الصدد أن الخطاب اللغوي للمجموعة المسيطرة، والذي يفترض مجتمعا متجانسا عرقيا، يؤدي إلى عنصرة الممارسات الثقافية للعائلات الآسيوية والنظر إليها نظرة دونية.

وتعود أهمية المجتمعات المتخيلة إلى ارتباطها بمفهومي الهوية identity والاستثمار investment. فمفهوم المجتمعات المتخيلة مهم في فهم كيف تتشكل هوية متعلم اللغة



وكيف يستثمر في تعلم اللغة الهدف. وتشدد (Norton, 2000) على أن استثمار المتعلمين في التعلم اللغوي يتفاوت كثيرا وفقا للمجتمعات المتخيلة التي يعتقدون أنهم ينتمون إليها ووفقا لقوة هذه المجتمعات المتخيلة في أذهانهم. ويؤكد ذلك الدراسة التي قام بها (Fukada, 2008)، حيث وجد ارتباطا قويا بين النشاطات التعلمية خارج الصف والمجتمعات المتخيلة عند ٢٤٨ طالبا جامعيا، في حين كان الارتباط بين المشاركة الصفية والمجتمعات المتخيلة ضعيفا، مما دعا Fukada إلى التأكيد على أهمية اكتشاف المجتمعات المتخيلة عند الطلاب من قبل المعلمين، لأن ذلك قد يساعد في تطوير المنهج اللغوي بما يتواءم مع المجتمعات المتخيلة عند الطلاب.



خاتمة الفصل

تحدثنا في هذا الفصل عن ثلاثة مفاهيم حديثة في التعلم اللغوي، وهي الاستثمار والهوية والمجتمعات المتخيلة، فهي من المؤثرات الرئيسية في عملية تعلم اللغة، وذلك على اعتبارأن عملية التعلم اللغوي ممارسة اجتماعية، إذ لا يمكن فصل عملية التعلم عن النشاطات الأخرى التي يمارسها الفرد، فهي قابعة في الممارسة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي. وبناء على هذه الرؤية التي تؤطر التعلم اللغوي على أنه عملية اجتماعية، فتعلم اللغة الثانية يتضمن في الغالب عملية كفاح ونضال من أجل المشاركة في بيئة اجتماعية جديدة. فنظريات ما بعد البنائية لا تنظر لعملية التعلم اللغوي على أنها عملية استدخال فردية تدريجية لقواعد اللغة الهدف وتراكيبها ومفرداتها كما كان يعتقد سابقا، بل تنظر إلى عملية التعلم اللغوي على أنها عملية نضال لاستعمال اللغة بهدف المشاركة في مجتمع كلامي معين. فالناس يتعلمون اللغة من خلال الانهماك مع الآخرين في النشاطات الاجتماعية المختلفة باستعمال أدوات ثقافية مختلفة. إن أنصار نظريات ما بعد البنائية لا يؤمنون بأن الكفاءة/ القدرة اللغوية language competence تسبق الأداء اللغوي language performance، بل على العكس من ذلك، فهم يرون أن الكفاءة اللغوية تنبثق من المشاركة في أداء النشاطات باستعمال أدوات لغوية معينة، ويدركون أن الأفراد يتفاوتون في قدرتهم على المشاركة في هذه النشاطات وفقا لمواضعهم



الاجتماعية والثقافية. وبناء على ذلك، فقد بدأ الاهتمام يزداد من قبل المتخصصين في التعلم اللغوي بالعوامل ذات الصلة المباشرة بالبعد الاجتماعي للغة مثل الاستثمار، والمجتمعات المتخيلة.



المراجع

◇Ajzen, I. 1985. From intentions to actions: a theory of planned behavior. In J. Kuhl & B. Beckmann (Eds.), Action-Control: from Cognition to Behaviour. Heidelberg: Springer.

◇Anderson, B. 1991. Imagined communities. London: Verso.

◇Appadurai, A. 1996. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press.

◇Bartlett, L. 2007. Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories. Linguistics and Education, 18(3-4): 215-231.

◇Belz, J. 2002. Second language play as a representation of the multicompetent self in foreign language study. Journal of Language, Identity and Education, 1: 13-39.

◇Blackledge, A. 2003. Imagining a monocultural community: racialization of cultural practice in educational discourse. Journal of Language, Identity, and Education, 2 (4): 3310347.

◇Block, D. 2002. Destabilized identity across language and cultural borders: Japanese and Taiwanese experiences. Hong Kong Journal of Applied Linguistics, 7: 1-19.



◇Block, D. 2007. Second language identities. London: Bloomsbury Academic.

◇Bourdieu, P. 1991. Language and Symbolic Power. Oxford: Polity Press.

◇Calhoun, C. 1991. Indirect relationships and imagined communities. In P. Bourdieu & J. Coleman (Eds.), Social Theory for a Changing Society. Boulder, CO: Westview.

◇Chapelle, C. & Duff, B. 2003. Some guidelines for conducting quantitative and qualitative research in TESOL. TESOL Quarterly, 37(1): 157-178.

◇Chik, A. & Benson, P. 2008. Frequent flyer: a narrative of overseas study in English. In P. Kalaja, V. Menezes & A. Barcelos (Eds.), Narratives of Learning and Teaching EFL. London: Palgrave. (

◇Crookes, G., & Schmidt R. (1991). Motivation : Reopening the research agenda. Language Learning, 41(4): 469-512.

◇Csizér, K. & Dörnyei, Z. 2005. The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. The Modern Language Journal, 89(1): 19-36.

◇Dagenais, D. 2003. Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. Journal of language, Identity, and Education, 2 (4): 269-284.

◇Dagenais, D., Day, E. &Toohey, K. 2006. A multilingual child›s literacy practices and contrasting identities in the figured worlds of French immersion classrooms. TheInternational Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9: 205-218.

◇Danielewicz, J. 2001. Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education. New York: Suny.

◇Dornyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. Modern Language Journal, 78: 273-284.

◇Dornyei, Z. 2001. Teaching and Researching Motivation. Harlow: Longman.

◇Dörnyei, Z. 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language



learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning. Oxford: Blackwell.

◇Dornyei, Z. 2005. The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇Ellis, R. 1997. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

◇Ellis, N. & Larsen-Freeman, D. 2006. Language emergence: implications for Applied Linguistics. Applied Linguistics, 27(4): 558-589.

◇Falk, J. 1978. Linguistics and Language: A Survey of Basic Concepts and Implications (2nd ed.). John Wiley and Sons.

◇Firth, A. & Wagner, J. 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. The Modern Language ..

◇Fromm, E. 1948. Man for Himself. London: Routledge & Kegan Paul.

◇Fukada, Y. 2008. Statistical analysis of imagined communities. In A. Stoke (Ed.), JALT 2008 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.

◇Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y. & Zhou, Y. 2007. Relationship between English learning motivation types and self-identity changes among Chinese students. TESOLQuarterly, 41(1): 133-155.

◇Gardner, R.C. (1982). Language attitudes and language learning. In E. Bouchard Ryan & H. Giles (Eds.), Attitudes towards language variation. London: Edward Arnold.

◇Gardner, R. 1985. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.

◇Gardner, R. & MacIntyre, P. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. Language Learning, 43: 157-194.

◇Gardner, R. & Smythe, P. 1981. On the development of the Attitude/ Motivation Test Battery. Canadian Modern Language Review, 37: 510-525.

◇Gardner, R. & Tremblay, P. 1994. On motivation: Measurement and conceptual considerations. Modern Language Journal, 78: 524-527.



◇Giles, H & Byrne, J. 1982. An intergroup approach to second language acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 3(1): 17-40.

◇Green, M. 1995. Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass.

◇Hagger, M. &Chatzisarantis, N. 2006. Self-identity and the theory of planned behavior: between- and within- participants analyses. British Journal of Social Psychology, 45: 731-757.

◇Hansen, J. & Liu, J. 1997. Social identity and language: theoretical and methodological issues. TESOL Quarterly, 31(3): 567-576.

◇Hinkel, E. 2005. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

◇Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Chain, C. 1998. Identity and Agency in Cultural Worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.

◇Kanno, Y. 2003. Imagined communities, school visions, and the education of bilingual students in Japan. Journal of Language, Identity, and Education, 2 (4): 241-250.

◇Kanno, Y. & Norton, B. 2003. Imagined communities and educational possibilities: introduction. Journal of Language, Identity, and Education, 2(4): 241-250.

◇Kendrick, M & Jones, S. 2008. Girls› visual representations of literacy in a rural Ugandan community. Canadian Journal of Education, 31 (3): 372-404.

◇Kinginger, C. 2003. Alice doesn›t live here anymore: foreign language learning and identity reconstruction. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Clevedon: Multilingual Matters.

◇Lambert, W. 1974. Culture and language as factors in learning and education in F. Aboud& R. Meade (Eds.), Cultural Factors in Learning and Education. Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

◇Larson-Freeman, D. & Long, M. (1994). An introduction to second



language acquisition research. Longman.

◇Lightbown, P. &Spada, N. 2006. How languages are learned. Oxford: Oxford University Press.

◇MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. 2002. Gender and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. Language Learning, 52: 537-564.

◇Marx, N. 2002. Never quite a native speaker: accent and identity in L2 and the L1. The Canadian Modern Language Review, 59(2): 264-281.

◇Matsuda, S. & Gobel, P. 2004. Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. System, 32 (1): 21-36.

◇McKay, S. & Wong, S. 1996. Multiple discourses, multiple identities: investment and agency in second language learning among Chinese adolescent immigrant students. Harvard Educational Review, 66(3): 577-608.

◇McMillan, D. &Chavis, D. 1986. Sense of community: a definition and theory. Journal of Community Psychology, 14: 6-23.

◇Menard-Warwick, J. 2005. Intergenerational trajectories and sociopolitical context: Latina immigrants in Adult ESL. TESOL Quarterly, 39(2): 165-185.

◇Miller, J. 2003. Audible Differences: ESL and Social Identity in Schools. Clevendon: Multilingual Matters.

◇Norton, B. 1995. Social identity, investment and language learning. TESOL Quarterly, 29(1): 9-31.

◇Norton, B. 1997. Language and identity (Special Issue) TESOL Quarterly, 31 (3): 409-429.

◇Norton, B. 2000. Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change. London: Longman.

◇Norton, B. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (Ed.), Learner contributions to language learning: new directions in research. Harlow: Pearson Education.

◇Norton, B. 2006. Identity as a sociocultural construct in second language



education. In K. Cadman & K. O›Regan (Eds.), TESOL in Context, special issue.

◇Norton, B. 2008. Identity, language learning and critical pedagogies. In N. Hornberger (Ed.), Encyclopedia of language and education. New York: Springer.

◇Norton, B. 2010. Language and identity. In N. Hornberger& S. McKay (Eds.), Sociolinguistics and language education. Bristol, UK: Multilingual Matters.

◇Norton, B. & Kamal, F. 2003. The imagined communities of English language learning in a Pakistani school. Journal of Language, Identity, and Education, 2(4): 301-318.

◇Norton, B & McKinney, C. 2011. An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition. London: Routledge.

◇Ortega, 2009. Understanding Second Language Acquisition. London: Hodder Education.

◇Paper, L. 1990. An ESL motivations assessment for a community-based ESL programme. TESL Canada Journal, 7(2): 31-44.

◇Pavlenko, A. 2002. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), Portraits of the L2 User. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

◇Pavlenko, A. &Blackledge, A. 2004. Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

◇Pavlenko, A. &Lantolf, J. 2000. Second language learning as a participation and the (re)construction of selves. In J. Lantolf (Eds.), Sociocultural theory and second language learning. New York: Oxford University Press.

◇Pavlenko, A. & Norton, B. 2007. Imagined communities, identity, and English language learning. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), International



Handbook of English Language Teaching. Dordrecht, Netherlands: Springer.

◇Pederson, R. 2002. Language, Culture, and Power: Epistemology and Agency in Applied Linguistics. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.

◇Pittaway, D. 2004. Investment and second language acquisition. Critical Enquiry, 1(4): 203-218.

◇Potowski, K. 2004. Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. Modern Language Journal, 88 (1): 75-101.

◇Pratt, M. 1987. Linguistic utopias. In N. Fabb, D. Attridge, A. Durant & C. McCabe (Eds.), The Linguistic Writing: Arguments between Language and Literature. New York: Methuen.

◇Schmidt, R., & Watanabe, Y. 2001. Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), Motivation and second language acquisition. Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.

◇Schmitt, N. 2010. An introduction to applied linguistics. London: Arnold.

◇Siegal, M. 1996. The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. Applied Linguistics, 17(3): 356-382.

◇Simon, R. 1992. Teaching against the Grain: Text for a Pedagogy of Possibility. New York: Bergin & Garvey.

◇Sternberg, R. 2002. Successful intelligence: A new approach to leadership. In R. Riggio, S. Murphy & F. Pirozzolo (Eds.), Multiple intelligences and leadership. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

◇Tajfel, H. 1981. Social stereotypes and social groups. In J. Turner & H. Giles (Eds.), Intergroup Behaviour. Oxford: Blackwell.

◇Vygotsky, L. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

◇Ushida, E. 2005. The role of students› attitudes and motivation in second language learning in online language courses. CALICO Journal, 23 (1): 49-78.



◇Wang, C. 2010. Toward a second language socialization perspectives: issues in study abroad research. Foreign Language Annals, 43(1): 50-63.

◇Weeden, c. 1997. Feminist Practice and Poststructuralist Theory (2nd Edition). Oxford: Blackwell.

◇Wenger, 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Williams, C. 1994. Called Unto Liberty: On Language and Nationalism. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

◇Willis, J. 2007. Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

◇Yashima, T. 2009. Internal posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, language identity and the L2 self Bristol, UK: Multilingual Matters.



الفصل الثامن

الإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة

مقدمة

لقد شهد حقل تعليم اللغة الثانية اهتماما متزايدا بالإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة language teacher cognition خلال السنوات الأخيرة، والإدراك المعرفي هو ما يعتقده المعلم ويعرفه ويؤمن به وعلاقة ذلك بالممارسة الصفية. ويعود الاهتمام بهذا المجال إلى الإيمان بأن المعلم عامل نشط ومفكر وصانع قرار يلعب دورا محوريا في تشكيل الأحداث الصفية والتأثير فيها. ولذا فإن فهم الإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة يعتبر عنصرا محوريا في فهم عملية التدريس والكشف عن أسرارها. وقد كان لهذا التوجه حول المعلم وعملية التدريس أثر في عمليات إعداد المعلم وفي طبيعة الممارسات التدريسية، كما أن هذا التوجه وما يحمله من رؤى ساعد على جعل صانعي القرار أكثر إدراكا وفهما للدور الذي يلعبه المعلم في تطبيق الابتكارات التدريسية. ويهدف هذا الفصل إلى تسليط الضوء على هذا المجال المهم من مجالات اللسانيات التطبيقية من خلال التعريف به وتتبع جذوره والكشف عن أهم مذاهبه.



مفهوم الإدراك المعرفي ومذاهبه

لقد أصبح الإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة من المجالات الفرعية الرئيسية في اللسانيات التطبيقية، وهو يمثل الحياة الذهنية للمعلم (Walberg, 1972)، أو الجوانب الخفية غير المشاهدة من عملية تدريس اللغة (Borg, 2003). وعلى الرغم من تزايد عدد البحوث في هذا المجال، فلا زلنا لا نعرف ألا القليل عن علاقة الإدراك المعرفي لدى المعلم بخبرات تعلم اللغة لدى الطلاب في فصول تعليم اللغة (Tsui, 2011).

إن بحوث الإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة كانت -ولا تزال- تسعى إلى تحقيق هدفين رئيسيين: الهدف الأول هو الكشف عن الجوانب المعرفية الإدراكية (عادة ما تكون قناعات المعلمين أو معارفهم) التي يحملها المعلم تجاه جوانب مختلفة من عمله التدريسي (Gatbonton, 1999; Mullock, 2006). وهناك رؤيتان متناقضتان تجاه معارف المعلم، النظرة الأولى تنظر لمعارف المعلم على أنها معرفة موضوعية مجردة افتراضية (Berliner, 1987)، أما النظرة الثانية فهي تعتبر معارف المعلم معرفة ذاتية متقوقعة خبرية، ومرتبطة ارتباطا وثيقا بالقناعات والقيم والعواطف (Elbaz, 1991; Munby, Russell & Martin, 2001).

أما الهدف الثاني فهو تسليط الضوء على العلاقة بين الإدراك المعرفي لدى المعلم وممارساته التدريسية (Basturkmen, 2012). ونظرا لأن المفاهيم الذهنية يفترض ألا تكون قابلة للملاحظة المباشرة، فالباحثون بحاجة إلى أدوات استنطاقية (مثل الاستبانات المعيارية، وأدوات الاستدعاء بالإثارة والمقابلات) للوصول لهذه المفاهيم الذهنية. إن هذه النظرة تتعامل مع الإدراك المعرفي على أنه بنى ذهنية ثابتة ومتجزئة ومنفصلة عن الممارسات والسياقات، بل ومنفصلة عن الجوانب الأخرى من حياة المعلم الداخلية مثل العواطف والقيم والدوافع. وهذه النظرة ترى أن المعلم يكتسب الإدراك المعرفي نتيجة لخبراته المهنية والشخصية، ويمكن الوصول لهذا الإدراك المعرفي والتلفظ به من خلال أدوات التلفظ الذاتي، ويمكن أيضا تطبيقه في الممارسة التدريسية. إن هذين الهدفين يمثلان المنظور الإدراكي cognitivist perspective لبحوث الإدراك المعرفي.

من ناحية أخرى، هناك منظور اجتماعي يعكس الرؤية التشاركية participation-



oriented perspective للإدراك المعرفي، التي تنظر للإدراك المعرفي على أنه تمثيل متصل بالموقف، أو على أنه أنماط من المشاركة، وتشدد هذه الرؤية على ديناميكية المعرفة لدى المعلم وارتباطها الوثيق بالسياق والممارسة، ولذا فالدراسات التي تتبنى هذا المنظور ينصب اهتمامها على الإدراك المعرفي في سياقات المشاركة القابعة في التطبيقات (Clara, 2014; Skott, 2015). ولا ينظر للممارسات في هذا المنظور على أنها مساحات تتجسد فيها المفاهيم الذهنية (مثل القناعات)، وإنما ينظر إليها على أنها نواتج ديناميكية متطورة للأفعال التي يقوم بها الأفراد والجماعات بهدف صناعة المعنى. وهو بذلك يختلف عن المنظور الإدراكي السابق الذي يسعى إلى فصل الفكر عن الفعل من خلال تجريدهما من السياق الذي يربطهما ببعضهما البعض. إن دراسة الإدراك المعرفي بواسطة هذا المنظور يتطلب استعمال مناهج وأدوات بحثية مختلفة مثل تحليل الخطاب والمذاهب السردية والإثنوقرافية (Fagan, 2012; Razfar, 2012).

جذور الإدراك المعرفي

كانت النماذج المفاهيمية السائدة في السبعبنيات الميلادية تركز على العلاقة بين عملية التدريس والمنتج التعلمي (Dunkin & Biddle, 1974)، حيث كانت تستهدف ما يحدث داخل الصف أي العمليات المتمثلة في سلوكيات المعلم والطالب المشاهدة، وربط ذلك بما يستطيع الطالب فعله وتنفيذه. وعلى الرغم من أن هذه النماذج تعترف بالعوامل الشخصية للمعلم وأثرها في السلوكيات الصفية، فهي لا تلقي بالا للدور الذي تلعبه العمليات المعرفية الإدراكية عند المعلم في عملية التدريس نفسها. فالتعلم هو عبارة عن منتج للتدريس، والتدريس ما هو إلا سلوكيات يؤديها المعلم في الصف. وبناء على ذلك، كانت البحوث تسعى إلى وصف هذه السلوكيات وتحديد الفعال منها والكشف عن العلاقة بين هذه السلوكيات ونواتج التعلم.

من ناحية أخرى، بدأت تظهر في الأفق رؤى مختلفة عن هذه الرؤية لعملية التدريس، بسبب ثلاثة عوامل رئيسية (Borg, 2006). أولا أظهرت التطورات في علم النفس الإدراكي أثر التفكير في السلوك، وعليه فقد أخذ الاعتقاد، بأن فهم المعلم يتطلب فهم الحياة الذهنية للمعلم دون الاقتصار على السلوكيات الظاهرية، في الشيوع بين المتخصصين في تعليم اللغة. ثانيا بدأ المتخصصون في تعليم اللغة يدركون أن المعلم



يلعب دورا أكثر محورية ونشاطا في تشكيل العمليات التعليمية مما كان يعتقد سابقا، فالمعلمون ليسوا روبوت ينفذ المناهج المصممة من قبل الآخرين دون تفكير، وإنما هم يفرضون أجندتهم على ما يحدث داخل الفصول الدراسية، فهم يتخذون القرارات قبل التدريس وأثناء التدريس، ولذا فقد أصبحت دراسة القرارات التي يتخذها المعلم والأسس المعرفية لهذا القرارات من المجالات البحثية التي لقيت اهتماما من الباحثين. ثالثا بدأ الباحثون يدركون محدودية الاهتمام بحصر السلوكيات التدريسية المتفرقة والبحث عن نماذج يمكن تعميمها، وهو ما كان يأخذ حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين. وبدلا من ذلك، بدأ الاهتمام ينصب على دراسة سلوكيات المعلمين الفردية ومداركهم المعرفية بطريقة أكثر شمولية ويغلب عليها الجانب الكيفي لا الكمي. وتمثل الدراسة التي قام بها (Jackson, 1968) نقطة التحول في طريقة دراسة التدريس والمعلم، حيث تعتبر من أوائل الدراسات التي حاولت وصف وفهم البنى والعمليات الذهنية التي تمثل الأسس التي يستند إليها السلوك التدريسي.

وتعتبر فترة الثمانينات الميلادية من الفترات المهمة في تاريخ تطور البحوث والدراسات المتعلقة بالإدراك المعرفي لدى المعلمين، حيث أسهمت البحوث التي أجريت في هذه الفترة في نضوج بعض المفاهيم ذات الصلة بهذا المجال، كما شهدت هذه الحقبة مجموعة من المحطات المهمة التي كان لها أثر واضح في هذا المجال. ولعل من أبرز هذه المحطات ما سطرته (Elbaz, 1981) في دراسة حالة لأحد المعلمين، حيث انتقدت Elbaz البحوث المتصلة بدور المعلم في المنهج، مؤكدة أن المعلم يلعب دورا محوريا ومستقلا في تشكيل المنهج وليس عبارة عن ترس في آلة، مشددة على أن أكثر العوامل أهمية في فهم دور المعلم هو معارف المعلم teacher›s knowledge، وقد استعملت مصطلح المعرفة الإجرائية practical knowledge، الذي أصبح من المصطلحات واسعة الاستعمال في أدبيات إعداد المعلمين. وترى Elbaz أن معارف المعلم إجرائية لأنها غالبية ما يعرفه المعلم ولد وتجذر فيما يمارسه، ويستعمله المعلم في فك رموز المشكلات الإجرائية والتعامل معها. إن دراسة Elbaz تعتبر مفصلية في تاريخ بحوث الإدراك المعرفي، لأنها كانت تهدف إلى فهم كيف يقوم المعلم بتأطير عمله مفاهيميا من خلال المقابلات المكثفة والملاحظة الصفية، في وقت كانت المدرسة السلوكية هي الطاغية على البحوث المتصلة بالتدريس.

ومن الأحداث المهمة التي أسهمت في ظهور البحوث المتصلة بالإدراك المعرفي ما



حدث عام ١٩٧٥م، عندما اجتمع عدد من الأكاديميين في أحد المؤتمرات في الولايات المتحدة، متفقين على أهمية هذا المجال البحثي، وقد خلص هؤلاء الأكاديميين إلى صياغة تقرير يشير بوضوح إلى أن ما يفعله المعلمون مدفوع بما يفكرون فيه، وأن المعلم ليس آلة تنفذ ما يطلب منه، وعليه فإن دراسة العلاقة بين التفكير والفعل أصبحت مهمة للغاية (National Institute Of Education, 1975). فهذا التقرير يؤكد على أن فهم المعلمين يتطلب دراسة العمليات النفسية التي ينخرط فيها المعلم لفهم عمله، وهذا التشديد على العمليات المعرفية يعتبر نقلة نوعية تبتعد عن النظرة السائدة في ذلك الوقت، فالتدريس لم يعد ينظر إليه من زاوية سلوكية، وإنما أصبح ينظر إليه على أنه سلوك مشبع بالتفكير. بعبارة أخرى، لم يعد ينظر للمعلم على أنه منفذ آلي لوصفات الآخرين، وإنما ينظر إليه على أنه صانع قرار مفكر نشط.

وبحلول عام ١٩٨٦م شهد حقل الإدراك المعرفي تحولات كبيرة مقارنة بالفترات السابقة (Clack, 1986; Clack & Peterson, 1986)، إذ يؤكد Clack أن الصورة الراسخة للمعلم فيما مضي عبارة عن متخذ قرارات يشبه الطبيب الذي يشخص المشكلات ويحلها، في حين أن الصورة الراسخة للمعلم في ١٩٨٦م أقرب إلى أن يكون المعلم صانعا للمعنى يتسم بالتأمل والبنائية. كما يشدد Clack على أن أكثر التطورات المفاهيمية أهمية في البحوث المتصلة بتفكير المعلم teacher thinking تتصل بتغيير النظرة لسياق التدريس، إذ كان ينظر للفصل الدراسي على أنه بيئة عمل محدودة رغم أنها معقدة، في حين أصبح ينظر للفصل على أنه مكان للعمل الاجتماعي والنفسي والسياسي والجسدي يتأثر بالعالم المحيط به. ولعل من سمات هذه الفترة التحول من السعي إلى توصيف التدريس الفعال بهدف مساعدة المعلمين على محاكاته نحو السعي إلى تعميق فهمنا للتدريس دون أن يكون الهدف تحديد نماذج تدريسية معينة يمكن للمعلمين أن يطبقوها.

وتعتبر أعمال Shulman وزملائه منذ منتصف الثمانينات في جامعة ستانفورد المنصبة على نمو المعرفة في التدريس من الإسهامات المؤثرة في بحوث الإدراك المعرفي (Shulman, 1986, 1987). وقد ركزت هذه الدراسات على مصادر معارف المعلم وكيف تكتسب وتتحول وتستعمل في الفصول، حيث انصب اهتمام هذه الدراسات على الطريقة التي يقوم من خلالها طلاب الجامعات بتحويل المعارف المتصلة بالمادة التي حصلوا عليها



من دراستهم إلى معارف يمكن إيصالها للطلاب بحيث يتمكنون من فهمها. ولعل أحد أهم منتجات هذه الدراسات تصنيف معارف المعلم المتصلة بالمحتوى، حيث قسمت إلى سبعة أصناف: معارف المحتوى المتصلة بالمادة، معارف المحتوى التدريسي، المعارف المتصلة بالمنهج، المعارف التدريسية العامة، المعارف المتصلة بالطلاب وخصائصهم، المعارف المتصلة بالسياقات التدريسية، المعارف المتصلة بالنواتج التعليمية.

إضافة إلى ذلك، شهد عام ١٩٨٧م صدور مجموعة من الأبحاث تحت عنوان استكشاف تفكير المعلمين Exploring Teachers' Thinking بإشراف James Calderhead. وقد كان منطلق هذه الأبحاث مفهوم أن التدريس نشاط من التفكير المهني، وقد غطت ثلاثة مجالات: طبيعة المعرفة المهنية عند المعلم، وطرق استعمال هذه المعرفة في التدريس، ودور تفكير المعلم والمعرفة التي بحوزته في عملية التغيير التعليمي. وعلى الرغم من استعمال مصطلح تفكير المعلم في عنوان هذه المطبوعة، فموضوع معارف المعلم هو المفهوم المفاهيمي الجامع لهذه الأبحاث، علما بأن مصطلح معارف المعلم teacher knowledge حل منذ منتصف الثمانينات محل مصطلح تفكير المعلم teacher thinking وأصبح أكثر المصطلحات ارتباطا بدراسة الإدراك المعرفي عند المعلمين. كما شهد نفس العام صدور دراسة لـ(Clandinin & Connelly, 1987) كان هدفها مراجعة الدراسات التي ركزت على نظريات المعلم وقناعاته، علما بأن هذه الدراسة أسهمت إسهاما واضحا في تقديم نظرة شمولية لمعارف المعلم، حيث اعتمد المؤلفان في عملهما على تحليل الخبرات الشخصية للمعلمين وسيرهم الذاتية، وهو من الجوانب التي تجاوزا فيها حدود الدراسات المتصلة بالإدراك المعرفي، (Clandinin, 1986; Connelly & Clandinin, 1990).

من ناحية أخرى، شهدت الثمانينيات الميلادية أيضا ظهور أحد المفاهيم المهمة في حقل الإدراك المعرفي لدى المعلمين وهو تعلم التدريس learning to teach، الذي يعتبر من المصطلحات واسعة الانتشار في حقل إعداد المعلمين، كما أنه أصبح من المصطلحات المحورية في دراسة الإدراك المعرفي لدى المعلمين (Calderhead, 1988). والكلام نفسه ينطبق على مفهوم الممارسة التأملية reflective practice، الذي أصبح من مذاهب دراسة الإدراك المعرفي لدى المعلمين (Schon, 1983).

وقد شهدت التسعينات الميلادية مزيدا من التطور في مجال الإدراك المعرفي عند معلمي اللغة، وقد تعددت المجالات المدروسة، وانصب الاهتمام على عدة قضايا مثل



معنى القناعات في التدريس (Pajares, 1992)، وتعلم التدريس (Carter, 1990; Carter & Doyle, 1996)، والمعرفة المتصلة بالمادة (Shulman & Quinlan, 1996)، والتوجهات والقناعات (Richardson, 1996)، والقناعات والمعارف (Calderhead, 1996).

وتعتبر القناعات من أكثر القضايا التي لقيت اهتماما من الباحثين، وقد عولجت من زاويتين (Richardson, 1996): الأولى تتصل بالنظريات البنيوية في التعلم التي تؤكد على أن الطالب يحمل قناعاته معه إلى برامج إعداد المعلمين التي تؤثر فيما يتعلمه. أما الزاوية الثانية فتتعلق بمدى تغير القناعات بفعل برامج إعداد المعلمين، وهي من القضايا الجدلية التي لا زالت محل خلاف حتى يومنا هذا. كما قسمت القناعات إلى عدة أصناف (Calderhead, 1996)، مثل قناعات حول التعلم والمتعلم، وقناعات حول التدريس، وقناعات حول المادة المدرسة، وقناعات حول تعلم التدريس، وقناعات حول الذات.

ومن المسائل التي لقيت اهتماما من الباحثين أيضا معارف المعلم وتعلم التدريس أي ما يعرفه المعلم وكيف تكتسب تلك المعرفة مع التركيز على المعلم الخبير والمعلم المبتدئ والفروق بينهما (Carter, 1990). وقد ركزت البحوث في هذا المجال على خصائص معارف المعلم، وعلى الموضوعات التي يفكر فيها المعلم، مع تجاهل جوهر هذه المعرفة، أي ما يعرفه المعلم عن الفصول الدراسية والمحتوى والتدريس وكيفية تنظيم هذه المعرفة.

وخلاصة القول أن بحوث الإدراك المعرفي التي أجريت في التسعينيات الميلادية أسهمت إسهاما كبيرا في فهم التدريس، حيث أظهرت أن هناك عدة عوامل تتفاعل في عمليات التدريس والتعلم، خاصة البحوث التي أشارت إلى أثر المعارف المتعددة وأبنية القناعات التي يحملها المعلم وخبراته السابقة بما في ذلك خبراته خارج نطاق التدريس في تشكيل كيف يفكر المعلم تجاه عمله، كما أشارت إلى العمليات المتنوعة ذات الصلة بنمو المعارف عند المعلم التي يتضمنها تعلم التدريس.

وقد استمر مجال الإدراك المعرفي في التطور في بداية الألفية الثانية، وقد كان التركيز منصبا على معارف المعلم teacher knowledge، الذي أصبح أكثر المصطلحات استعمالا في بحوث الإدراك المعرفي (Munby, Russell & Martin, 2001)، علما بأن هذا المصطلح أصبح مصطلحا عاما يضم جميع أنواع المفاهيم المعرفية/ الإدراكية (Verloop,

(Van Driel & Meijer, 2001).

العلاقة بين الإدراك المعرفي لمعلمي اللغة وممارساتهم التدريسية

لعل من أهم الموضوعات التي لقيت اهتماما من الباحثين علاقة الإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة بممارساتهم التدريسية الفعلية actual practices وممارساتهم التدريسية المروية reported practices، علما بأن هناك اعتقاد واسع بأن هذه العلاقة هي علاقة تبادلية (Foss & Kleinsasser, 1996). وقد اتخذ الإدراك المعرفي في هذه الدراسات عدة صور، منها:

- ◇ اعتبارات المعلم التدريسية واهتماماته.
- ◇ المبادئ التي يسعى إلى تطبيقها.
- ◇ تفكير المعلم تجاه مستويات السياق المختلفة.
- ◇ المعارف التدريسية التي بحوزته.
- ◇ معارف المعلم الإجرائية الشخصية.
- ◇ قناعات المعلم.

وتشير بعض الدراسات (Richards, Tung & Ng, 1992; Flores, 2001) التي أجريت على الممارسات التدريسية المروية إلى وجود علاقة بين قناعات المعلمين وممارساتهم التدريسية المروية، إذ تؤكد هذه الدراسات إلى أن هناك علاقة بين قناعات المعلم وأهدافه والقيم التي يؤمن بها من جهة، وخبراته التدريسية والتدريبية والمذهب التدريسي الذي يتبناه من جهة أخرى. لكن يجب أن تتذكر أنه لا يمكننا أن نجزم بأن المعلم قادر على وصف ممارساته التدريسية بدقة خاصة عند الاعتماد على أدوات التلفظ التلفظ الذاتي كالاستبانة في جمع البيانات.

من ناحية أخرى، هناك دراسات ركزت على الممارسات التدريسية الفعلية من خلال الاعتماد على الملاحظة الصفية والمقابلات الشخصية والسرديات، وقد انصب اهتمام بعض الدراسات على تفسير القرارات التدريسية التي يتخذها المعلم، وأظهرت النتائج أن المعلم يعتمد في اختيار الطرق التدريسية على الرغبة في إدماج الطلاب في العمليات المعرفية التي تسهل عملية تعلم اللغة (Breen, 1991)، والاهتمام بإدارة اللغة مثل شرح المفردات وخلق سياقات لاستعمال اللغة (Gatbonton, 1999)، وتوزيع وقت



الدرس، وحجم كلام المعلم، وجودة الشروحات والإرشادات (Nunan, 1992)، وإثارة اهتمام الطلاب والمحافظة على مشاركتهم في الدرس، والمحافظة على النظام في الصف، وتشجيع التعلم الطلابي، وتوظيف وقت الدرس توظيفا فعالا، والحرص على تطبيق طريقة التدريس المحددة سلفا (Richards, 1996). فيما ركزت دراسات أخرى على التدريس الارتجالي من خلال عدم تقيد المعلم بخطة الدرس التي قام بوضعها قبل الدرس، فعلى سبيل المثال، ترى (Bailey, 1996) من خلال الدراسة التي قامت بها أن عدم تنفيذ المعلم للخطة التي وضعها يعود إلى عدة أسباب، منها: التعامل مع حدث غير متوقع له صلة بالدرس، والتكيف مع أساليب التعلم لدى الطلاب، وتعزيز إندماج الطلاب في الدرس. إن هذه الظاهرة تجعلنا نفرق بين القرارات المعدة والقرارات التفاعلية غير المعدة، حيث ترى (Smith, 1996) أن هناك عوامل تتعلق بالطالب (مثل حالة الطلاب الوجدانية أو عدم فهم الطلاب للدرس) وأخرى بالمعلم (مثل نسيان بعض الوسائل) تجبر المعلم على اتخاذ قرارات غير مخطط لها. ويؤكد ذلك (Richards, 1998) الذي يرى أن القرارات التفاعلية من خصائص المعلمين ذوي الخبرة، للمحافظة على مشاركة الطلاب في الدرس وإثارة حماستهم.

من جانب آخر، هناك دراسات كان هدفها الكشف عن أثر برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في إحداث تغيير في تفكير المعلم وممارساته، وتعتبر الدراسة الطولية التي قام بها (Freeman, 1992, 1993) على معلمي اللغة الفرنسية والإسبانية في الولايات المتحدة من أهم الدراسات في هذا المجال، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن النظرة المفاهيمية للتدريس لدى عينة الدراسة في بداية البرنامج كانت ضمنية غير واضحة المعالم، وقد بدأت جوانب من هذه النظرة الضمنية أثناء البرنامج تظهر على السطح على شكل توترات في الأعمال التي يقوم بها المعلمون، ويرى Freeman أن إدراك هذه التوترات كان عاملا مهما في تطوير ممارسات المعلمين الصفية. علاوة على ذلك، أظهرت نتائج الدراسة الدور الذي يلعبه تعلم الكلام حول التدريس باستعمال الخطاب المهني professional discourse في تمكين المعلمين ليصبحوا أكثر فاعلية في نقد ممارساتهم،



ومن ثم في تغيير مداركهم المعرفية وممارساتهم، فالمعلمون كانوا في بداية البرنامج يستعملون لغة تعلموها من خلال خبرتهم الدراسية عندما كانوا طلابا، لكن البرنامج ساعدهم على تعلم الخطاب المهني التعليمي، مما مكن المعلمين من التأمل في ممارساتهم ونقدها، إضافة إلى أن تطور الخطاب المهني يساعد في إحداث تغيير في الجوانب المعرفية الإدراكية لدى المعلمين.

وهناك دراسات حاولت الكشف عن النظريات التي يؤمن بها المعلمون ومدى انعكاسها في ممارساتهم التدريسية، ومن أهم هذه الدراسات الدراسة التي قام بها (Sato & Kleinsasser, 1999) وشملت عشرة معلمين للغة اليابانية في أستراليا باستعمال ثلاث أدوات: المقابلات والملاحظة الصفية والاستبانة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء المعلمين يحملون أربعة مبادئ أساسية تتعلق بتدريس اللغة التواصلي، وهي: ١) التدريس التواصلي يعني تعلم التواصل في اللغة الثانية، ٢) التدريس التواصلي يركز على الكلام والاستماع بالدرجة الأولى، ٣) التدريس التواصلي لا يركز على تدريس القواعد، ٤) التدريس التواصلي يستعمل نشاطات تستغرق وقتا. وقد تبين عند تحليل ممارسات المعلمين أن هناك تفاوتا كبيرا بين النظرية والتطبيق، فقد أظهرت الملاحظة الصفية ممانعة من قبل المعلمين في تطبيق التدريس التواصلي، بل إنهم يتجنبون بعض مفاهيم التدريس التواصلي التي يؤمنون بها، وعلى الرغم من أن غالبية المعلمين أكدوا أنهم يستعملون بعض النشاطات الصفية مثل تمثيل الدور وعمل المجموعات والمحاكاة، فالملاحظة الصفية لم تثبت ذلك.

بالمقابل، أظهرت الدراسة التي أجراها (Mangubhai, Marland, Dashwood & Son, 2004) على معلمة للغة الألمانية في أستراليا، أن النظرية التواصلية التي تؤمن بها هذه المعلمة منعكسة ومتحققة في ممارساتها التدريسية. فقد تبين للباحثين من خلال المقابلات شبة المقيدة وأداة الاستدعاء بالإثارة أن فهم هذه المعلمة للتدريس التواصلي تتفق مع عدد من الخصائص ذات الصلة بالتدريس التواصلي، مثل: ١) الهدف هو تطوير الكفاية التواصلية عند الطلاب، ٢) استعمال اللغة الهدف وسيلة للتواصل



داخل الصف، ٣) التشديد على الطلاقة اللغوية في استعمال اللغة الهدف على حساب الصحة النحوية، ٤) تقليل التركيز على الشكل مع تخفيض نسبة تصحيح الأخطاء والتدريس الصريح لقواعد اللغة، ٥) استعمال المواد التعليمية الأصيلة، ٦) مشاركة الطلاب النشطة في التعبير والتفسير ومناقشة المعاني. إن اختلاف نتائج هذه الدراسة عن الدراسة السابقة قد يكون مرده إلى اختلاف العينة واختلاف أدوات البحث.

وبناء على ما تقدم، قام بعض الباحثين بدراسة تفكير المعلمين وممارساتهم بطريقة أكثر شمولية من خلال استعمال الكتابة السردية narratives، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها (Golombek & Johnson, 2004)، حيث يؤكدان أن الكتابة السردية تزود الباحث بمعلومات حول معارف المعلم وتطورها، فالكتابة السردية في نظرهما استكشاف منتظم يقوم به المعلم نفسه باستعمال القصص التي يرويها بواسطة لغته الخاصة. وقد ضمت هذه الدراسة ثلاثة معلمين، وأظهرت نتائجها دور العواطف في إثارة التغير المعرفي الإدراكي عند المعلم، كما كان للكتابة السردية دور في إعطاء المعلم مساحة ليعيد النظر في مصادر معارفه المختلفة لاستكشاف ممارساته. وهناك دراسة أخرى أيضا قام بها (Hayes, 2005) استعملت الكتابة السردية، وذلك من خلال دراسة تاريخ حياة المعلم، وقد ضمت ثلاثة معلمين للغة الإنجليزية في سريلانكا. وقد قام Hayes بحكاية قصص المعلمين الثلاثة من خلال وصف التحاقهم بالمهنة ونموهم المهني واستكشاف أثر هذه الخبرات وعلاقتها بعدد من العوامل الشخصية والاجتماعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثر المعلمين الثلاثة في بداية حياتهم المهنية بطرق التدريس التي توارثوها من معلميهم السابقين. إضافة إلى ذلك، تبين من تحليل قصص هؤلاء المعلمين الأثر الذي يلعبه القرناء في برامج إعداد المعلمين باعتباره مصدرا من مصادر التعلم الأساسية يفوق أحيانا أثر المعلم في برامج إعداد المعلمين.

ويمكننا أن نستنتج مما سبق ما يلي: أولا إن مدارك معلمي اللغة المعرفية تتصل بجميع جوانب عملهم، وهناك زوايا مختلفة يمكن من خلالها تأطير هذه المدارك المعرفية ودراستها. ثانيا تتخذ مدارك المعلمين المعرفية أشكالا وصورا مختلفة، فالمعلم



قد يعبر عن قناعة معينة عندما يجيب على استبانة، في حين قد يعبر عن رؤية مناقضة لها عندما يسأل عن ممارساته الصفية. ثالثا هناك اختلافات بين المدارك المعرفية المستخلصة نظريا وتلك المستنبطة من الممارسات التدريسية. رابعا إن الممارسات التدريسية تتحدد من خلال تفاعلات معقدة بين مدارك المعلم المعرفية وعدد من العوامل السياقية والمؤسساتية والاجتماعية. خامسا مدارك المعلمين المعرفية قابلة للتغير، كما أن هناك فروقات جوهرية بين المعلمين المبتدئين والمعلمين ذوي الخبرة في طبيعة تفكيرهم ومعارفهم.



خاتمة الفصل

لقد بينا في هذا الفصل أن البحوث المتصلة بالإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة تهدف إلى فهم ما يفكر فيه المعلم وما يعرفه وما يؤمن به، وعليه فاهتمام هذه البحوث ينصب على الجوانب غير المرئية في تدريس اللغة، أي الحياة الذهنية للمعلم. ويعود تاريخ هذه البحوث إلى أكثر من ثلاثين عاما، حيث كانت الدراسات في الستينات الميلادية تركز على سلوكيات التدريس الفعال، أي الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل الصف المفضية إلى التعلم الطلابي. وقد بدأ الباحثون المتخصصون في تعليم اللغة طرح الشكوك حول هذه النظرة، حيث أظهرت التطورات المتلاحقة ضمن علم النفس الإدراكي أن العلاقة بين ما يفعله المرء وما يعرفه ويؤمن به علاقة معقدة، وبهذا أصبح المتخصصون في تعليم اللغة يدركون أن حياة المعلم الذهنية تلعب دورا في اختياراته التدريسية. ويمكننا أن نستنتج من كل ما تقدم ما يلي: أولا يتأثر الإدراك المعرفي لدى المعلم بشكل كبير بخبرته التعلمية عندما كان طالبا. ثانيا يؤثر الإدراك المعرفي فيما يتعلمه المعلم أثناء برامج إعداد المعلمين. ثالثا يلعب الإدراك المعرفي دور المرشح الذهني الذي يساعد المعلم في تفسير المعلومات والخبرات الجديدة التي يتلقاها. رابعا أثر الإدراك المعرفي قد يفوق أثر برامج



إعداد المعلم فيما يفعله المعلم داخل الصف. خامسا الإدراك المعرفي عميق الجذور وقد يقاوم التغيير. سادسا قد يبقى تأثير الإدراك المعرفي في ممارسات المعلم التدريسية وقتا طويلا. سابعا أفعال المعلم في الفصل قد لا تعكس بالضرورة الإدراك المعرفي لديه. ثامنا يتأثر الإدراك المعرفي بالممارسات التدريسية، كما يؤثر فيها.



المراجع

◇ Bailey, K. 1996. The best laid plans: teachers› in-class decisions to depart from lesson plans. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), Voices from the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Basturkmen, H. 2012. Review of research into the correspondence between language teachers› stated beliefs and practices. System, 40: 282-295.

◇ Berliner, D. 1987. Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), Exploring Teachers› Thinking. London: Cassell.

◇ Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36: 81-109.

◇ Borg, S. 2006. Teacher Cognition and Language Education. London: Bloomsbury Academic.

◇ Breen, M. 1991. Understanding the language teacher. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Eds.), Foreign/ Second Language Pedagogy Research. Clevedon: Multilingual Matters.

◇ Calderhead, J. 1987. Exploring Teachers› Thinking. London: Cassell.

◇ Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.), Teachers› Professional Learning.



London: The Falmer Press.

◇ Calderhead, J. 1996. Teachers: beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan.

◇ Carter, C. & Doyle, W. 1996. Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & Guyton (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.

◇ Carter, K. 1990. Teachers› knowledge and learning to teach. In W. Houston (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.

◇ Clandinin, D. 1986. Classroom Practice: Teacher Images in Action. London: The Falmer Press.

◇ Clandinin, D. & Connelly, F. 1987. Teachers› personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. Journal of Curriculum Studies, 19: 487-500.

◇ Clara, M. 2014. Understanding teacher knowledge from a cultural psychology approach. Teaching and Teacher Education, 43: 110-119.

◇ Clark, C. 1986. Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), Advances of Research on Teacher Thinking. Lisse: Swets and Zeitlinger.

◇ Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teachers› thought processes. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.

◇ Connelly, F. & Clandinin, D. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19: 2-14.

◇ Dunkin, M. & Biddle, B. 1974. The Study of Teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston.

◇ Elbaz, F. 1981. The teacher›s practical knowledge: a report of a case study. Curriculum Inquiry, 11: 43-71.

◇ Elbaz, F. 1991. Research on teacher›s knowledge: the evolution of a discourse. Journal of Curriculum Studies, 23: 1-19.

◇ Fagan, D. 2012. Conversation analysis as a methodology for examining teacher knowledge in practice. In D. Soneson & E. Tarone (Eds.), Expanding our Horizon: Language Teacher Education in the 21st Century. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

◇ Flores, B. 2001. Bilingual education teachers› beliefs and their relation



to self-reported practices. Bilingual Research Journal, 25: 251-275.

◇ Foss, D. & Kleinsasser, R. 1996. Preservice elementary teachers› views of pedagogical and mathematical content knowledge. Teaching and Teacher Education, 12: 429-442.

◇ Freeman, D. 1992. Emerging discourse and change in classroom practice. In J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (Eds.), Perspectives on Second Language Teacher Education. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

◇ Freeman, D. 1993. Renaming experience/reconstructing practice: developing new understanding of teaching. Teaching and Teacher Education, 9: 485-497.

◇ Gatbonton, E. 1999. Investigating experienced ESL teachers› pedagogical knowledge. Modern Language Journal, 83: 35-50.

◇ Golombek, P. & Johnson, K. 2004. Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers› development. Teachers and Teaching, 10: 307-328.

◇ Hayes, D. 2005. Exploring the lives of non-native speaking English educators in Sri Lanka. Teachers and Teaching, 11: 169-194.

◇ Jackson, P. 1968. Life in Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston.

◇ Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A. & Son, J. 2004. Teaching a foreign language: one teacher›s practical theory. Teaching and Teacher Education, 20: 291-311.

◇ Mullock, B. 2006. The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. Modern Language Journal, 90: 48-66.

◇ Munby, H., Russell, T., & Martin, A. 2001. Teachers› knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), Handbook of Research on Teaching. Washington, DC: AERA.

◇ Nunan, D. 1992. The teacher as decision-maker. In J. Flowerdew, M. Brook & S Hsia (Eds.), Perspectives on Second Language Teacher Education. Hong Kong: City Polytechnic.

◇ Pajares, M. 1992. Teachers› beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62: 307-332.

◇ Razfar, A. 2012. Narrating beliefs: a language ideologies approach to teacher beliefs. Anthropology and Education Quarterly, 43: 61-81.



◇ Richards, J. 1996. Teachers› maxims in language teaching. TESOL Quarterly, 30: 281-296.

◇ Richards, J. 1998. What›s the use of lesson plans? In J Richards (Ed.), Beyond training. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Richards, J., Tung, P. & Ng, P. 1992. The culture of the English language teacher: a Hong Kong example. RELC Journal, 23: 81-102.

◇ Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan.

◇ Sato, K. & Kleinsasser, R. 1999. Communicative language teaching (CLT): practical understanding. Modern Language Journal, 83: 494-517.

◇ Schon, D. 1983. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.

◇ Shulman, L. 1986. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15: 4-14.

◇ Shulman, L.1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57: 1-22.

◇ Shulman, L. & Quinlan, K. 1996. The comparative psychology of school subjects. In D. Berliner & C. Calfee (Eds.), Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan.

◇ Skott, J. 2015. The promises, problems, and prospects of research on teachers› beliefs. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Eds.), International Handbook of Research on Teachers› Beliefs. New York: Routledge.

◇ Smith, D. 1996. Teacher decision making in the adult ESL classroom. In D Freeman & J Richards (Eds.), Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

◇ Tsui, A. 2011. Teacher education and teacher development. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. New York: Routledge.

◇ Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. 2001. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. International Journal of Educational Research, 35: 441-461.

◇ Walberg, H. 1972. Decision and perception: new constructs in research on teaching effects. Cambridge Journal of Education, 7: 12-20.

الفصل التاسع

مفهوم هوية المعلم في تعليم اللغة

مقدمة

لقد لقي مفهوم هوية المعلم language identity منذ عقد من الزمن اهتماما كبيرا في أدبيات تعليم اللغة (Sutton, 2000; James-Wilson, 2001; Zembylas, 2003; van Veen & Sleegers, 2005; Day et al., 2006; Richards, 2006; Clarke, 2008). وينسجم هذا الاهتمام بمفهوم الهوية مع النظرية البنيوية الاجتماعية (Berger & Luckmann, 1991) التي أخذت في الانتشار، والتي تشدد على أهمية عملية تكون هوية الفرد في مختلف الثقافات والمجموعات والسياقات ذات الصلة باستعمال اللغة. فالمعلم عندما يلتحق بمهنة التدريس ينهمك في أبعاد مختلفة من التعلم ابتداء بتلك الجوانب المتصلة بإتقان المادة اللغوية وانتهاء بتلك المرتبطة إدارة التعلم في الصف، إلى جانب تلك المتصلة بتطوير فهمه لنفسه باعتباره معلما. فالهوية تمثل في هذه العملية مكونا أساسيا في تعلم التدريس، وهي ظاهرة ديناميكية تتشكل بواسطة السياق الذي يعمل فيه المعلم، ولها خصائص مختلفة وفقا للزمان والمكان. ويشدد (Singh & Richards, 2006: 155) في هذا الصدد على أن تعلم المعلم لا يتضمن اكتشاف المهارات والمعرفة المتصلة بتدريس اللغة فحسب، بل يتضمن كذلك معنى أن يكون المرء معلما للغة. وهدف هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم هوية المعلم، حيث سنستعرض أسباب الاهتمام بهوية المعلم، وطبيعة الهوية، إلى جانب بناء هوية المعلم وتشكلها.



لماذا الاهتمام بهوية المعلم؟

إن الاهتمام بمفهوم الهوية في تدريس اللغة نشأ بسبب التغير الذي طرأ في فهم عملية تدريس اللغة لدى المتخصصين. أولا كان ينظر لمعلم اللغة من قبل كثير من المتخصصين في تعليم اللغة واللسانيات التطبيقية على أنه فني يجب أن يطبق منهجية التدريس الصحيحة بهدف مساعدة الطلاب على تعلم اللغة. ومع تطور البحوث الصفية وانتشارها، ظهر جليا أن فصول تعليم اللغة أماكن معقدة للغاية، فنماذج التدريس القائمة على السبب والأثر لم تعد مقبولة (Allwright, 1988; Nunan, 1988). كما أظهرت هذه البحوث أن المعلم يلعب دورا كبيرا في تشكيل الممارسات الصفية، ومن ثم أصبح المعلم محور الاهتمام في هذه البحوث. وقد كشفت الدراسات الأولية التي انصب تركيزها على قناعات المعلم ومعارفه وتوجهاته (Johnson, 1992; Woods, 1996) أن هذه الخصائص والصفات لا يمكن النظر إليها متفرقة ومعزولة عن بعضها، بل إن هوية المعلم الكلية هي التي تلعب الدور الأهم داخل الصف. إن هذا النوع من البحوث يشدد على أن هوية المعلم مكون أساسي وجوهري في تحديد كيفية تدريس اللغة.

ثانيا بدأ في الوقت نفسه ظهور بعض البحوث والدراسات التي تحاول الكشف عن الجوانب الاجتماعية/ الثقافية والاجتماعية/ السياسية في التدريس، (Kubota, 2001; Norton, 1997; Pennycook, 2001). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن لجوانب الهوية المختلفة بما في ذلك العرق والجنس أهمية قصوى في فصول تعليم اللغة، وأن المعلم ليس لاعبا محايدا في الصف، بل على العكس من ذلك، فموقعه وعلاقته مع طلابه ومع السياق الذي يتموضع فيه مسألة حيوية في تدريس اللغة. وعليه، أصبح مفهوم الهوية من المكونات الأساسية في المشهد الاجتماعي/ الثقافي والاجتماعي/ السياسي في تدريس اللغة. وبناء على ما أفرزته هذه البحوث التي تمثل مسارين مختلفين في تعليم اللغة (مسار البحوث الصفية، ومسار البحوث الاجتماعية/ الثقافية)، ظهر جليا أن فهم تدريس اللغة وتعلمها يتطلب فهم المعلم نفسه، ولتحقيق ذلك، نحتاج إلى فهم أوضح وأدق لماهية المعلم: أي الهويات المهنية والثقافية والسياسية والفردية التي يمثلها. وقد تزامن مع هذا التوجه الاهتمام بالهوية في بعض العلوم الأخرى مثل علم الاجتماع وعلم الإنسان.



ولعل من المتفق عليه الآن أن هوية المعلم من المكونات الأساسية في تدريس اللغة والممارسة الصفية (Tusi, 2007). إن فهم هوية المعلم ليس مفيدا للممارسة الصفية فحسب، بل هو مفيد للنمو المهني للمعلم (Varghese, Morgan, Johnson & Johnson, 2005). وقد وجد (Amin, 2005) في الدراسة التي أجراها على عدد من معلمي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها أن مشاركات المعلمين أصبحت أكثر فاعلية عندما أصبح المعلمون أكثر وعيا بهويتهم التي تختلف عن هوية الناطق الأصلي. كما يشير (Morgan, 2004) إلى أن هوية المعلم يمكن أن تكون مصدرا يستند إليه المعلم ويعزز علاقته مع طلابه. وأظهرت دراسة قام بها (Nelson, 2003) أن ثقة عينة الدراسة بأنفسهم ازدادت كثيرا عندما طلب منهم الانتباه إلى هوياتهم وما يعتريها من تحولات.

من ناحية أخرى، تعتبر الهوية من المفاهيم المهمة في تدريس اللغة على وجه الخصوص بسبب طبيعة عمل معلم اللغة وموقعه. فكثير من معلمي اللغة يعانون من التهميش المهني وربما الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها (Casanave & Schecter, 1997). كما أن وضع الناطق غير الأصلي، الذين يمثلون غالبية معلمي اللغة في العالم، أصبح تحت المجهر، مما نتج عنه تحليلات ناقدة للعلاقات غير المتكافئة بين معلمي اللغة الناطقين وغير الناطقين باللغة في كثير من السياقات (Braine, 1999). علاوة على ذلك، مكانة معلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى على وجه الخصوص أصبحت خاضعة للدراسة والتمحيص باعتبارها مهنة، وهذا يتضمن اهتماما بما يعرفه المعلم وبإعداد المعلم في سياقات إعداد المعلمين النظامية (Ramanathan, 2002; Varghese, 2004). إن هذه التساؤلات مرتبطة على نحو مباشر بما يلاحظ من عدم استقرار في حياة معلم اللغة في كثير من السياقات (Johnson, 1997). كما أن الاهتمام بهوية المعلم مرتبط كذلك بعلاقته مع طلابه، خاصة طبيعة العلاقة الهرمية بين المعلم والطالب (Barcelos, 2001; Cummins, 2001).

أخيرا، إن فهم هوية المعلم قد يؤدي إلى رؤى حول كيف يبني المعلم الصور الذهنية التي يستعملها في التأمل في ممارساته التدريسية ، (George, Mohammed & Quamina-Aiyejina, 2003). ويشير (Williams, 2007: 309) في هذا الصدد إلى أن الصور الذهنية تقدم نموذجا أوليا لمفهوم التدريس، وعليه فإن دراسة هوية المعلم تمكن الباحثين من الكشف عن صور التدريس الذهنية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها. من ناحية أخرى، يؤكد (Ball & Goodson, 1985: 18) أن فهم بناء هوية المعلم يسمح



للباحثين بتحليل الطرق التي يستعملها المعلمون في تحقيق هويتهم وتطويرها والمحافظة عليها، وشعورهم بذواتهم أثناء تأديتهم لمهنتهم، وكل ذلك ذو أهمية قصوى في فهم سلوكيات المعلمين والتزامهم بأعمالهم. وبناء على ما تقدم، فإن فهم هوية المعلم مهم للحصول على رؤى عميقة للعوامل التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار عند المعلم، والتي تؤثر كذلك في توجهاته وقناعاته التي توجه ممارساته اليومية.

طبيعة الهوية

ينبغي أن نؤكد في بداية الأمر أن هناك ثلاث خصائص للهوية يكاد يتفق عليها الباحثون: أولا الهوية ليست ظاهرة ثابتة وموحدة ومتناسقة، بل هي ظاهرة متعددة ومتحولة ومتصارعة (Gergen, 1991; Sarup, 1996). ثانيا الهوية ليست مفصولة عن السياق، بل هي متقوقعة في السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والمؤسساتي (Duff & Uchida, 1997). ومن المهم هنا التفريق بين الهوية المعينة المفروضة على الفرد من قبل الآخرين، والهوية المزعومة أي التي يدعي الشخص أنها هويته (Buzzelli & Johnson, 2002). ثالثا الهوية تبنى وتناقش من خلال اللغة والخطاب اللغوي (Gee, 1996).

علاوة على ذلك، يمكننا النظر إلى الهوية في بداية الأمر باعتبارها مجموعة من الخصائص والصفات المرتبطة بشخص ما مقارنة بمدارك وخصائص الآخرين (Pennington, 2015). وتعتمد أبعاد الهوية التي تشكل أسس هذه المدارك على الفروق بين الناس التي لها قيم اجتماعية ومعان ضمن الثقافات البشرية بما في ذلك الخصائص الجسدية والقدرات والمهارات (مثل الخصائص الشخصية والقدرات والمواهب الخاصة)، والمواضع الاجتماعية (مثل المهنة والمكانة الاجتماعية والاقتصادية)، والعلاقات والانتماء لمجموعات معينة. والهوية ليست مجرد قائمة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتصنيفات الجماعية، بل هي تعكس السياق أو النشاط الذي يتموضع فيه الفرد. فعلى سبيل المثال، يفترض الفرد الذي ينتمي لمهنة التدريس أن هوية المعلم في دخول الفصل وتبني هوية الزملاء في غرفة المعلمين وربما هوية الأب في المنزل.

إن الهوية هي شعور المرء بنفسه كفرد، بما في ذلك الصورة الذهنية self-image التي يحملها عن نفسه والوعي الذاتي لديه self-awareness، التي يمكن استنباطها



من القصص التي يرويها الفرد عن نفسه، وكما يفهمها الآخرون (Richards, 2015). والصورة الذهنية للفرد والشعور بالهوية تعتمد على القيم والقناعات المتصلة بالكيفية التي يجب على الناس اتباعها في تصرفاتهم أمام الآخرين، وهذا يعني أن الهوية الشخصية تتحدد وفقا للسلوك المقبول أو السلوك المناسب، وهذا بدوره يشكل صورة ذهنية تتيح للفرد مراقبة وتقييم أدائه.

إن بناء الهوية يعتبر من الجوانب الجوهرية في النمو والنضوج الإنساني وفي تحديد مكان الفرد في المجتمع. والتفاوض حول موقع الشخص وهويته في مختلف السياقات عملية مستمرة تتضمن تفاعلات وأحيانا صراعات تتصل بالأدوار التي يلعبها الآخرون والمواضع التي يتخذونها (Varghese et al., 2005) على اعتبار أن الناس قد تقبل أو تعزز أو ترفض أو تتحدى التصنيفات الموجودة أو تلك التي تنسب إليهم. وعلى الرغم من أن الهوية تعكس خصائص الفرد، فهي ليست محددة مسبقا، بل هي تتفاعل مع السياق الاجتماعي. فهي تجمع بين القيم الشخصية والمتطلبات السياقية التي تقيد سلوكيات بعينها في حين تسمح بسلوكيات أخرى، وبالتالي فهذه المتطلبات السياقية تروض السلوكيات المسموح بها. إن أنواع التفاعل المتكرر وتلك التي تعزز أنماط التفكير والسلوك القائمة سوف تخلق خصائص مستقرة للهوية، رغم أن بعض جوانب الهوية الشخصية تكون عرضة للتغيير من خلال الخبرات الجديدة التي يمر بها الفرد، ومن خلال أيضا التفسيرات والتأويلات الجديدة للخبرات.

وبما أن الأفراد يوسعون شبكاتهم الاجتماعية والسياقات التي يعيشون ويعملون فيها، فهم يستمرون في بناء وتعديل هوياتهم مع مرور الوقت، من خلال الأفراد والجماعات الجديدة التي يتفاعلون معها ومن خلال الأدوار الجديدة التي يلعبونها في السياقات وجماعات الممارسة الجديدة (Wenger, 1998). وقد يؤدي الاتصال بأفراد جدد أو خبرات جديدة أحيانا إلى ما يسمى ضغوطات الهوية، أو ربما أزمة هوية، بحيث يشعر المرء بالشكوك حول هويته. وهذه الأزمة قد تزداد من خلال التغذية الراجعة التي يستقبلها الفرد من الآخرين التي تشكك في هويته أو ترفضها، أو من خلال التغيرات



الحادة في السياق أو القيود التي تتطلب من الفرد إعادة التفكير في القيم وتغيير السلوك.

بناء هوية المعلم وتشكلها

إن هوية المعلم مرتبطة أساسا بمفهوم من أنا؟ ومن أنت؟ اللذان يشكلان الحقائق الداخلية (الشخصية) والخارجية (الاجتماعية)، علما بأن الأول يستلزم الإدراك المعرفي، في حين أن الثاني يرمز إلى الأدوار. إن الصورة الذهنية الداخلية التي يبنيها المعلم، والتي تعتبر مهمة في نمو هوية المعلم، تأتي من عملية طويلة تبدأ من خبرة المعلم وهو طالب (Borg, 2004; Malderez et al., 2007)، حيث تبدأ تظهر في هذه الفترة التوقعات المهنية والدوافع والعواطف والقناعات الأساسية حول التدريس والتعلم. فالخبرات التي يكتسبها الفرد في الصف تساعد الفرد في تحديد ماهية التدريس والحكم على نماذج المعلم الجيد والضعيف، ومن ثم تمكن معلمي المستقبل من بناء مفهوم محدد مسبقا لما يصنع المعلم. وهذا المصدر من المعارف الخبرية يتقوى بالمعارف المهنية والنظرية عندما يلتحق الفرد في برامج إعداد المعلمين (Johnson, 2009). ويمثل هذا القرار مرحلة حاسمة في عملية بناء الهوية المهنية، ومن ثم تتوسع هذه العملية باعتبارها جزءا من مسار طويل من التطور والنمو والانتماء إلى المهنة أو ربما عدم الانتماء لها. وتعرف هذه العملية باسم عملية تعلم التدريس learning to teach، وهي تمثل الوقت الذي يبدأ فيه المعلم ببناء صورة ذهنية شخصية لمعنى المعلم، وهي من المفاهيم الأساسية في الهوية المهنية.

إن إدراك الآخرين، وهو الجانب الاجتماعي في هوية المعلم، مرتبط بأدوار المعلم. وعلى الرغم من أن هذه الأدوار قد يتعرف الفرد عليها من خلال خبرته وهو طالب (فهو قادر على التفريق بين المعلم الجيد والرديء، والحكم على فاعلية المهمات والنشاطات)، فهي أي الأدوار تبنى جوهريا أثناء الخبرات التي يكتسبها الفرد باعتباره عضوا في مجتمع المعلمين، ومن خلال انهماكه في الممارسات الصفية (Tsui, 2003). إن المجتمع والممارسة مفهومان أساسيان في فهم معنى أن يكون الإنسان معلما، ومن ثم في فهم الهوية المهنية. فالانتماء إلى مجتمع المعلمين يظهر على شكل تفاعل مباشر ونقاش مستمر حول أشكال المشاركة، أما الممارسة الصفية فهي تساعد المعلم على الحصول على معنى حقيقي لدور المعلم.



وبناء على ما تقدم، ينظر لهوية المعلم إما من خلال مفهوم الذات أو من خلال الأدوار الاجتماعية التي يلعبها الإنسان في المجتمع، فالمدارك والقناعات والدوافع الشخصية تشكل مفاهيم الذات، لكن البيئة المؤسساتية التي يعمل فيها الفرد لها صلة مباشرة، وقد اختلف الباحثون في كيفية استكشاف هذين البعدين المعقدين في حياة المعلم المهنية. ويشدد (Cooper & Olson, 1996: 80) على أن الهوية تتشكل ويعاد تشكيلها كلما تطور الإنسان ومن خلال تفاعله مع الآخرين، في حين يرى (James-Wilson, 2001: 29) أن العلاقة بين الهوية الشخصية والهوية المهنية يمكن تفسيرها من خلال الكشف عن كيفية شعور المعلم تجاه نفسه وتجاه طلابه. أما (Zembylas, 2003) فيؤكد أن استكشاف هوية المعلم يتم من خلال الكشف عن الدور الذي تلعبه العواطف في فهم ماهية المعلم والتدريس، وهو لا يقصر العواطف على النواحي النفسية، بل يشدد على أنها تبنى اجتماعيا وتدار كذلك اجتماعيا. ويمكننا القول إن هوية المعلم تتضمن عدة أبعاد معقدة، وأن أي محاولة للنظر إليها من زاوية واحدة سيؤدي إلى قصور في فهمها.

وخلاصة القول أم هوية المعلم بنية نسبية تخضع للنقاش والبناء والتحول (Miller, 2009)، وهي ليست صفة ثابتة للمعلم، بل هي عملية تُحدث بعض التغيرات أو المقاومة كلما اكتسب المعلم مزيدا من الخبرة، وكلما عزز معارفه المهنية، وكلما تبنى مزيدا من الخطط التطويرية الشخصية والمهنية (Tsui, 2003). وتتأثر هذه العملية بالسياق الثقافي/ الاجتماعي/ السياسي الذي يعمل فيه المعلم ويعيش فيه.

اندماج الهوية المؤسساتية مع الهوية الفردية

إن الهوية التي يبرزها المعلم في الصف في لحظة ما أو مع مرور الزمن هي عبارة عن خليط، فهي من جهة إبراز لرؤية المعلم حول دوره المؤسساتي كمعلم، وإبراز لهويته الفردية المبنية على سيرة المعلم الشخصية من جهة أخرى. كما أنها تعكس خصائص الطلاب وسياق التدريس على مستوى الفصل والمدرسة والمنطقة والمستويات الأعلى من السياق، على اعتبار أنها تؤثر في طموحات المعلم وممارساته اليومية.

ويتبنى المعلمون الجدد عادة هوية متموضعة situated identity (Zimmerman, 1998: 90) في الأدوار التدريسية التقليدية أو النظامية، حيث إن الفصول التي يقومون بتدريسها تمثل هوية تقليدية default identity (Richards, 2006: 60)، وهي التي تشدد



على الهوية المبنية والمجازة من قبل المؤسسة، التي تظهر المعلم على أنه الممون الرئيسي والقائد الأوحد في الصف دون أن يتمتع الطلاب بأي أدوار ذات قيمة فعلية. وهذا النوع من الهوية يعكس عادة التلمذة التي مروا بها عندما كانوا طلابا. إن هذه الهوية التقليدية المدعومة مؤسساتيا تعتبر شيئا طبيعيا بالنسبة للمعلمين المبتدئين، لأنها تساعد المعلم في تحقيق بنية متماسكة للدرس وتضمن شيئا من الهرمية تمكن المعلم من تسيير الدرس بسلاسة، مثل أن يتخذ المعلم موقعه أمام الصف، ويقود غالبية التفاعل الصفي، وينادي الطلاب بأسمائهم، ويطلب من الطلاب أخذ الإذن قبل التحدث.

وهناك نسبة ضئيلة من المعلمين الجدد الذين لا يلعبون هذا الدور التقليدي للمعلم، وإنما يحاولون تبني هوية شخصية أصيلة غير رسمية مع طلابهم، يسميها (Richards, 2006: 60) الهوية المتنقلة transposable identity. وهذا النوع من التوجه يعكس هوية متمركزة حول المتعلم والعلاقات مع الآخرين، وقد تكون هذه الهوية أقل فاعلية بالنسبة للمعلمين الجدد، الذين لم يتقنوا بعد المهارات التدريسية اللازمة، كما أن فاعليتها تتفاوت بناء على أعمار الطلاب. فالهوية غير الرسمية قد لا تكون مناسبة مع الطلاب الصغار، حيث قد يؤدي ذلك إلى شيء من الفوضى والاضطراب، كما حدث في بعض المدارس في هونج كونج (Pennington & Richards, 1997). من ناحية أخرى، الالتزام الصارم بالأدوار التقليدية للمعلم قد يمنع من تطور علاقة المعلم بطلابه. إن أعمار الطلاب وتوقعاتهم حول سلوك المعلم المناسب وعلاقته بطلابه المستندة على خلفياتهم الثقافية والتعليمية تعد اعتبارات مهمة في تطوير توازن بين التفاعل الرسمي وغير الرسمي عند مناقشة فاعلية هوية المعلم في مختلف الظروف.

وقد يحتاج المعلم، في السياقات التي فيها ضغوطات تتصل بضرورة إنهاء محتوى المنهج أو الإعداد لاختبارات قادمة، إلى تبني هوية رسمية مع التقليل من الهوية الشخصية الأصيلة لبعض الوقت أو في أغلب التفاعلات الصفية (Pennington & Richards, 2016). علاوة على ذلك، إذا كان هناك مشكلات تتعلق بانضباط الطلاب، فالمعلم بحاجة إلى تبني هوية رسمية. إن التوقعات والسياسيات والمتطلبات والقيود المؤسساتية تشكل ضغوطات على المعلم في أن يتبنى هوية رسمية غير شخصية. وبناء على ما تقدم، يمكننا القول بأن إيجاد توازن مريح ومناسب سياقيا بين الهوية الرسمية وغير الرسمية في دور المعلم ليست مسألة ذات مقاس واحد تناسب جميع المعلمين، بل إن القرار حول هوية المعلم يعتمد على السياق التدريسي.

مناقشة الهوية وتكييفها

يشدد (Sachs, 2003: 15) على أن هوية المعلم ليست شيئا ثابتا أو شيئا مفروضا، وإنما هي تخضع للنقاش والتفاوض من خلال الخبرات التي يمر بها المعلم والمعاني المستخلصة من تلك الخبرات. إن الهوية مثل عملية التدريس تماما، فهي أي الهوية تتطور وتنمو من خلال عمليات تفسير المعاني ومناقشتها، والأدوار والمواقف الاجتماعية في الصف. وهذه العمليات الصفية الداخلية التي تشكل الهوية تتفاعل مع العمليات التأويلية والنقاشية التي تحدث خارج الصف التي ينهمك فيها المعلم في حياته اليومية في السياقات الأخرى. كما أنها تتفاعل مع الممارسات الأخرى غير التدريسية، والتي يتفاوت المعلمون في تفسيرها وتأويلها (Pennington, 2002; Varghese, 2006).

إن طرق التدريس المختلفة تفرض على المعلم أدوارا مختلفة، وقد تكون هذه الأدوار مخالفة لشعور المعلم بهويته (Pennington & Richards, 2016). ولهذا السبب، قد يواجه المعلم، الذي يطلب منه الالتزام بمنهج وطريقة معينة، ضغوطات تتصل بهويته، على اعتبار أنه يحاول أن يتكيف مع القيود التي يفرضها المنهج المحدد من قبل المؤسسة. وفي الوقت نفسه، تمنح مثل هذه القيود المفروضة المعلم فرصة لتطوير طرق جديدة في التدريس تتماشى مع القيود المفروضة، وتمكن المعلم من تمثل القيم التي يؤمن بها ومن تحقيق المثاليات التدريسية التي يتبناها. كما أن تدريس مجموعات طلابية جديدة وفي سياقات جديدة يتطلب دائما شيئا من التكيف من قبل المعلم، ويمثل فرصا لمناقشة الهوية استجابة للسياق. ويعتبر هذا التكيف شيئا طبيعيا يتحقق من خلاله تطور هوية المعلم مع مرور الزمن. ويشدد (Miller, 2009: 175) في هذا الصدد على أن مصادر هوية المعلم قد تخضع للاختبار في مقابل بعض الظروف والحالات التي تتعارض مع خلفيات المعلمين ومهاراتهم وقناعاتهم ومعارفهم وتوجهاتهم والقيم التي يؤمنون بها، ويؤكد Miller أن مناقشة هذه التحديات تشكل جزءا من ديناميكية تطور الهوية المهنية عند المعلم.

وخلاصة القول، إن هويات المعلمين الشخصية وسيرهم الذاتية وسردياتهم تصبح، من خلال عمليات النقاش والتفسير لخبراتهم وتفاعلاتهم مع الآخرين، مرتبطة بهوياتهم المهنية والتدريسية وتلك المتصلة بأعمالهم. ونظرا لأن السياقات الاجتماعية والتفاعلية



للمعلمين وكذلك خبراتهم تتفاوت فيما بينهم، فهي عرضة للتغير عند التعامل مع مجموعات طلابية جديدة وعرضة للتكيف مع المتطلبات السياقية، فبعض جوانب الهوية عند المعلم تكون في حالة تقلب مستمر.

تكوين هوية مهنية للمعلم

تعتبر محتويات المنهج وطرق التدريس ومذاهبه والطلاب والسياق الذي يعمل به المعلم مؤثرات مهمة في هوية المعلم، وهي ليست عوامل مستقلة، بل هي تساعد في تكوين هوية المعلم بتفاعلها مع هوية المعلم الشخصية وسيرته الذاتية وخبراته التدريسية والتعليمية، بما في ذلك برامج إعداد المعلمين التي تمثل المصدر الرئيسي لمعارف المعلم المهنية (Pennington & Richards, 2016). وتظهر جوانب مختلفة من هوية المعلم كل يوم في الصف على شكل مجموعة من التوجهات والسلوكيات، كما أنها تشكل صورة ذهنية يرى المعلم نفسه من خلالها. وترتبط هذه الصورة الذهنية بجوانب مختلفة من هوية المعلم تتجاوز الفصول الدراسية والمواقف التدريسية، فتصل إلى علاقات المعلم بزملائه ومهنته، وإلى أهدافه وطموحاته خلال مدد زمنية طويلة.

وتعتبر الهوية الشخصية للمرء الأساس الذي يستند إليه التدريس، مما يعني أن التدريس مرتبط دائما بالشخص الذي يقف أمام الطلاب. ويطلق على هذا الجانب الفردي في هوية المعلم اسم فن التدريس أو سحر التدريس، وهو يقابل الجوانب الجمعية في التدريس التي تسمى حرفة أو مهنة أو علم (Freeman & Richards, 1993; Pennington, 1999).

ويرى Lewis (مذكور في Richards, 2015) أن التدريس الجيد يعتمد بالدرجة الأولى على صفات المعلم الفردية.

ومع أن فن التدريس عند المعلم يستند إلى هويته الشخصية الصادرة من طبيعته الفريدة وتاريخه المميز، إلا أن هذه الصفات يجب أن ترتبط بهوية العلم أو مهنة تدريس اللغة. وعليه، فالمعلم يكون هويته المهنية من خلال ربط الخصائص الفردية بخصائص الحقل الذي يعمل فيه (Pennington, 1999). فالمعلم لا يحتاج أن يعرف الأشياء وكيفية تنفيذها فحسب، بل هو يحتاج أن يمثل نفسه، أي يقوم بتكييف وشخصنة المعرفة المهنية التخصصية لتناسب هويته الفردية وسياق التدريس الذي يعمل فيه. بمعنى أن الهوية الفردية للمعلم يجب أن تربط الهوية الشخصية بالهوية الجماعية لحقل التدريس.





خاتمة الفصل

لقد تحدثنا في هذا الفصل عن هوية المعلم باعتباره أحد المفاهيم الجوهرية في حقل إعداد معلمي اللغة، وأن الاهتمام بهذا المفهوم يعود إلى التطورات التي شهدها حقل تعليم اللغة في النظر إلى وظيفة المعلم في تدريس اللغة. وقد خلصنا إلى أن الهوية ليست ظاهرة ثابتة وموحدة ومتناسقة، بل هي ظاهرة متعددة ومتحولة ومتصارعة، كما أنها مرتبطة بالسياق ارتباطا وثيقا، بل هي متقوقعة في السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والمؤسساتي. كما تحدثنا عن بناء هوية المعلم وتشكلها وتكييفها وخضوعها للنقاش والتفاوض، وكيفية اندماج الهوية الفردية مع الهوية المؤسساتية.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المراجع

◇Allwright, D. 1988. Observation in the Language Classroom. London: Longman.

◇Amin, N, 2005. Nativism, the native speaker construct, and minority immigrant woman teachers of English as a second language. In L. Kamhi-Stein (Ed.), Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English Speaking Professionals. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

◇Ball, S. & Goodson, I. 1985. Understanding teachers: concepts and context. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), Teachers› Lives and Careers. Philadelphia, PA: Falmer Press.

◇Barcelos, A. 2001. The interaction between students› beliefs and teachers› beliefs and dilemmas. In B. Johnson & S. Irujo (Eds.), Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the Field. Minneapolis: University of Minnesota.

◇Berger, P. & Luckmann, T. 1991. The Social Construction of Reality. London: Penguin Books.

◇Borg, M. 2004. The apprenticeship of observation. ELT Journal, 58: 274-276.



◇Braine, G. 1999. Non-Native Educators in English Language Teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇Buzzelli, C. & Johnson, B. 2002. The Moral Dimensions of Teaching: Language, Power, and Culture in Classroom Interaction. New York: Routledge.

◇Casanave, C. & Schecter, S. 1997. On Becoming a Language Educator: Personal Essays on Professional Development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇Clarke, M. 2008. Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community. Clevedon: Multilingual Matters.

◇Cooper, K. & Olson, M. 1996. The multiple «I»s of teacher identity. In M. Kompt, W. Bond, D. Dworet & R. Boak (Eds.), Changing Research and Practice: Teacher›s Professionalism, Identities and Knowledge. The Falmer Press.

◇Cummins, J. 2001. Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.

◇Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. British Educational Research Journal, 32: 601-616.

◇Duff, P. & Uchida, Y. 1997. The negotiation of teachers› sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classroom. TESOL Quarterly, 31: 451-486.

◇Freeman, D. & Richards, J. 1993. Conceptions of teaching and the education of second language teachers. TESOL Quarterly, 27: 193-216.

◇Gee, J. 1996. Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. London: Taylor & Francis.

◇George, J., Mohammed, J. & Quamina-Aiyejina, L. 2003. Teacher identity in an era of educational reform: the case of Trinidad and Tobago. Compare, 33: 191-216.

◇Gergen, K. 1991. The Saturated Self-Dilemmas of Identity in Everyday Life. New York: Basic Books.

◇James-Wilson, S. 2001. The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching. Annual Meeting of the American Educational



Research Association. New Orleans.

◇Johnson, B. 1997. Do EFL teachers have careers? TESOL Quarterly, 31: 681-712.

◇Johnson, K. 1992. Learning to teach: instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. TESOL Quarterly, 26: 507-535.

◇Johnson, K. 2009. Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective. New York: Routledge.

◇Kubota, R. 2001. Discourse construction of the images of U.S. classrooms. TESOL Quarterly, 35: 9-38.

◇Malderez, A, Hobson, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, R., Kerr, K., Chambers, G., Tomlinson, P. & Roper, T. 2007. Becoming a student teacher: core features of the experience. European Journal of Teacher Education, 30: 225-248.

◇Miller, J. 2009. Teacher identity. In A. Burns & J. Richards (Eds.), The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Morgan, B. 2004. Teacher identity as pedagogy: towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. In J. Brutt-Griffler & M. Varghese (Eds.), Re-writing Bilingualism and the Bilingual Educator›s Knowledge Base. Clevedon, England: Multilingual Matters.

◇Nelson, C. 2003. «Stories to Live by»: A Narrative Inquiry into Five Teachers Shifting Identities through the Borderlands of Cross-Cultural Professional Development. University of Alberta, Edmonton, Alberta.

◇Norton, B. 1997. Language, identity, and the ownership of English. TESOL Quarterly, 31:409-429.

◇Nunan, D. 1988. The Learner-centered Curriculum: A Study in Second Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Pennington, M. 1999. Rules to break and rules to play by: implications of different conceptions of teaching for language teacher development. In H. Trappes-Lomax & I. McGrath (Eds), Theory in Language Teacher Education. London: Longman.

◇Pennington, M. 2002. Bridging gaps: a dialectic perspective on teacher development. In A. Pulverness (Ed.), IATEFL 2002: Whitstable: IATEFL Publications.



◇Pennington, M. 2015. Teacher Identity and Development in Applied Linguistics: Current Trends and Perspectives. London: Routledge.

◇Pennington, M. & Richards, J. 1997. Re-orienting the teaching universe: the experience of five first-year English teachers in Kong Kong. Language Teaching Research, 1: 149-178.

◇Pennington, M. & Richards, j. 2016. Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. RELC Journal, 47: 5-23.

◇Pennycook, A. 2001. Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

◇Ramanathan, V. 2002. The Politics of TESOL Education: Writing, Knowledge, Critical Pedagogy. New York: Routledge.

◇Richards, K. 2006. Being the teacher: identity and classroom conversation. Oxford Journal, 27: 51-77.

◇Richards, J. 2015. The changing face of language learning: learning beyond the classroom. RELC Journal, 45: 1-18.

◇Sachs, J. 2003. The Activist Professional. Buckingham: Open University Press

◇Sarup, M. 1996. Identity, Culture, and the Postmodern World. Athens: University of Georgia Press.

◇Singh, G. & Richards, J. 2006. Teaching and learning in the language teacher education course room. RELC Journal, 37: 149-175.

◇Sutton, R. 2000. The emotional experience of teachers. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

◇Tsui, A. 2003. Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Tsui, A. 2007. Complexities of identity formation: a narrative inquiry of an EFL teacher. TESOL Quarterly Tsui, 41: 657-680.

◇van Veen, K. & Sleegers, P. 2005. On teacher›s identity, emotions, and commitment to change: a case study into the cognitive-affective process of secondary school teacher in the context of reforms. Teaching and Teacher Education, 21: 917-934.

◇Varghese, M. 2000. Bilingual Teachers-in-the-making: Classroom



Teachers, and Transients. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

◇Varghese, M. 2004. Professional development for bilingual teachers in the United States: articulating and contesting professional roles. In J. Brutt-Griffler & M. Varghese (Eds.), Re-writing Bilingualism and the Bilingual Educator›s Knowledge Base. Clevedon, England: Multilingual Matters.

◇Varghese, M. 2006. Bilingual teachers-in-the making in urban town. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 27: 211-224.

◇Varghese, M. & Morgan, B., Johnson, B. & Johnson, K. 2005. Therorising language teacher identity: three perspectives and beyond. Journal of Language, Identity, and Education, 14: 21-44.

◇Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Williams, G. 2007. Investigating the influences on the teaching identity of international teaching assistants. In M. Mantero (Ed.), Identity and Second Language Learning: Culture, Inquiry, and Dialogic Activity in Educational Contexts. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing.

◇Woods, D. Teacher Cognition in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

◇Zimmerman, B. 1998. Academic studying and the development of personal skills: a self-regulating perspective. Educational Psychology, 33: 73-86.

◇Zembylas, M. 2003. Interrogating «Teacher Identity»: emotion, resistance, and self-formation. Educational Theory, 53: 107-127.




هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



فهرس المحتويات

مقدمة الكتاب	٥
الفصل الأول: وظيفتا الدخل والخرج اللغويين في التعلم اللغوي	٩
الفصل الثاني: مذهبا التعلم الضمني والصريح في التعلم اللغوي	٣٩
الفصل الثالث: مفهوم «طريقة التدريس» في تعليم اللغة	٧٧
الفصل الرابع: مدخل المهمة التعلمية	١٠٧
الفصل الخامس: تدريس كفاية التقاطع الثقافي في فصول تعليم اللغة	١٣١
الفصل السادس: مفهوم «تدريب المتعلم» في تعليم اللغة	١٥٥



الفصل السابع: الهوية والاستثمار اللغوي والمجتمعات المتخيلة في التعلم اللغوي	١٧٩
الفصل الثامن: الإدراك المعرفي لدى معلمي اللغة	٢١١
الفصل التاسع: مفهوم هوية المعلم في تعليم اللغة	٢٢٩





دراسات ٨

هذا الكتاب

يشتمل هذا الكتاب على ثلاث قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، موزعة على تسعة فصول. القضية الأولى هي منهجية تدريس اللغة الثانية، أما القضية الثانية فهي عن بعض المرتكزات النظرية المهمة في تعليم اللغة وتعلمها. والقضية الثالثة تتعلق بالمعلم والنظرة الحديثة تجاه الوظيفة التي ينبغي أن يقوم بها.

إن الجمهور الرئيسي للكتاب هم المتخصصون في تعليم اللغة الثانية أيا كانت والمتخصصون في اللسانيات التطبيقية المهتمون بتعليم اللغة الثانية، إلى جانب طلاب وطالبات الدراسات العليا في أقسام تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، وأقسام اللسانيات واللسانيات التطبيقية. ويمكن للقارئ أن يقرأ الكتاب مبتدئاً بالفصل الأول ومنتهيا بالفصل التاسع، كما يمكنه، من ناحية أخرى، أن يبدأ بأي فصل يريد، حيث إنني صممت كل فصل قائما بذاته، بحيث يمكن للقارئ أن يتنقل بين فصول الكتاب بالطريقة التي تناسبه وتحقق أهدافه.

أ.د.صالح الشويرخ



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

